



Universidade de Aveiro

2021

**Helane de Fátima  
Gomes Fernandes**

**Língua e justiça social: um estudo sobre formação  
inicial de professores de português em contexto  
amazônico**



Universidade de Aveiro

2021

**Helane de Fátima  
Gomes Fernandes**

**Língua e justiça social: um estudo sobre formação  
inicial de professores de português em contexto  
amazônico**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a memória de minha mãe.

**o júri**

presidente

Doutor Óscar Emanuel Chaves Mealha  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho  
Professora Auxiliar da Universidade do Porto

Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira  
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Doutora Maria Manuela Duarte Guilherme  
Investigadora da Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Sociais

Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À minha família pela paciência.

À professora Ana Isabel Oliveira Andrade pela confiança e conhecimentos compartilhados.

## palavras-chave

Formação de professores/as, língua, justiça social.

## resumo

O presente estudo foi desenvolvido a partir da concepção primeira de que educar é um ato político e que o núcleo fundamental do processo educativo está na sua essência humana e humanizadora. Seu objetivo principal é compreender como podemos construir um currículo de formação de professores/as de línguas para a justiça social. Para atender tal objetivo, desenvolveram-se dois tipos de estudo, um de caráter bibliográfico e outro de caráter empírico. O texto está organizado em duas partes, a primeira parte é dedicada a fundamentação teórica e a segunda está voltada para a apresentação do contexto, do percurso traçado na investigação empírica, análise dos dados e discussão dos resultados. A investigação se fundamentou em abordagens comprometidas com a formação profissional e humana de professores/as, a partir de perspectivas teóricas emancipatórias sobre educação. Baseou-se também no pensamento descolonialista, nos Estudos críticos do discurso e nas noções de justiça social como reconhecimento e participação. O estudo empírico ocorreu no contexto da formação de professores de português, no interior da Amazônia, Pará, Brasil. De paradigma interpretativo e natureza qualitativa, a metodologia apoiou-se nos planos de investigação como estudo de caso e investigação participante, com estratégias da Etnometodologia. Para a constituição do corpus, procedemos a recolha de documentos, entrevistas individuais, inquérito por questionários e notas de campo. A análise dos dados foi realizada com apoio na estratégia de análise conteúdo e na análise crítica do discurso. Os resultados mostram que há suficiente fundamentação para a construção de uma abordagem de formação de professores de línguas para a justiça social consistente e sustentada teoricamente; que a capacidade de relacionar os conceitos de língua, as noções de justiça social e os contextos sociais ajudam a explicitar os objetivos finais de promoção de justiça no âmbito das práticas comunicativas; e que é necessário questionar as racionalidades presentes nos currículos de formação de professores/as de língua. Concluímos que, para a construção de um currículo de formação de professores/as de línguas comprometido com a promoção da justiça social, é preciso rever as bases epistemológicas que sustentam a formação, abrir maior espaço para a perspectiva discursiva de língua e envolver os licenciandos em investigação e experiências de aprendizagem sobre justiça social na formação.

**keywords**

Teacher education, discourse, social justice.

**abstract**

The current study was developed from the understanding of educating as a political act and the humanizing essence as the heart of the educational process. Its main goal is comprehending how to build a language teacher training curriculum for social justice. To meet this objective, two types of study were developed, a bibliographic and an empirical investigation. This paper is constituted of two parts. The first part presents a theoretical foundation, and the second is dedicated to the presentation of the investigation context, the empirical research methodological journey, the data analysis, and the discussion of the findings. The investigation is based on approaches committed with a professional and human instruction of teachers from theoretical emancipatory perspectives on education. It is also based on decolonial thinking, critical discourse studies and principles of social justice, such as recognition and participation. The empirical study was developed in the context of a Portuguese language teachers' training inside the interior of the Amazon, Pará, Brazil. It is a study with an interpretive paradigm and a qualitative nature, with a methodology supported by a case study and participant research, with strategies of Ethnomethodology. The corpus of the study was created from a documentary analysis, individual interviews, application of questionnaires and field notes. Content analysis and critical discourse analysis were the techniques used to analyze the data collected in the investigation. Based on the results, it is highlighted that there is sufficient reasoning for the construction of a consistent and theoretical approach for a language teacher instruction for social justice; the ability of relating the language concepts, the notions of social justice, and the context of struggles help to explain the final goals of promoting justice based on communicative practices; and that it is necessary questioning the rationalities of the curricula that legitimize the language training. Concluding, to foster a language teacher training curriculum committed to the promotion of social justice, it may need to review the epistemological bases supporting the training practice; to create more space for the discursive language perspective; and to involve the undergraduate students in research and in learning experiences about social justice in teaching training.

## Índice Geral

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Introdução .....                                                   | 13  |
| Parte I - Formação comprometida com a transformação social .....   | 23  |
| Introdução.....                                                    | 23  |
| CAP. 1 – Educação e transformação social .....                     | 27  |
| Introdução.....                                                    | 27  |
| 1.1 Precusores das pedagogias libertárias e língua.....            | 30  |
| 1.2 O campo teórico crítico, currículo e discurso .....            | 35  |
| 1.3 Pedagogias contra hegemônicas.....                             | 49  |
| 1.4 O pedagógico e o descolonial .....                             | 60  |
| Síntese.....                                                       | 69  |
| CAP. 2 – Linguagem e transformação social .....                    | 73  |
| Introdução .....                                                   | 73  |
| 2.1 Língua, estrutura ou enunciação polifônica.....                | 77  |
| 2.2 Discurso e transformação social.....                           | 81  |
| 2.2.1 Estudos do discurso .....                                    | 83  |
| 2.2.2 Estudos críticos do discurso.....                            | 88  |
| Síntese.....                                                       | 101 |
| CAP. 3 – Justiça social e discurso.....                            | 105 |
| Introdução.....                                                    | 105 |
| 3.1 Justiça social como reconhecimento.....                        | 106 |
| 3.1.1 Reconhecimento e estudos do discurso.....                    | 112 |
| 3.2 Transformação de padrões comunicativos e justiça social .....  | 119 |
| Síntese.....                                                       | 127 |
| CAP. 4 – Formação de professores/as para a justiça social.....     | 131 |
| 4.1 Finalidades e conteúdos da formação para a justiça social..... | 133 |



|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.1 Natureza pedagógica da formação de professores/as .....                        | 150 |
| 4.2 Formação de professores/as de línguas para a justiça social .....                | 163 |
| Síntese .....                                                                        | 182 |
| Algumas compreensões em destaque .....                                               | 187 |
| Parte II – Contexto e desenvolvimento da investigação .....                          | 197 |
| Introdução.....                                                                      | 197 |
| CAP. 1- Contexto de investigação.....                                                | 205 |
| Introdução.....                                                                      | 205 |
| 1.1 Formação de professores/as de português no Brasil .....                          | 206 |
| 1.2 Formação de professores/as de português no contexto amazônico .....              | 211 |
| Síntese.....                                                                         | 218 |
| CAP. 2 – Percurso metodológico.....                                                  | 221 |
| Introdução.....                                                                      | 221 |
| 2.1 O corpus.....                                                                    | 222 |
| 2.2 Análise dos dados.....                                                           | 228 |
| Síntese.....                                                                         | 231 |
| CAP. 3 – Promoção da justiça social na formação de professores/as de português ..... | 233 |
| Introdução.....                                                                      | 233 |
| 3.1 Desenho curricular de 1989 .....                                                 | 233 |
| 3.2 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004) .....                               | 238 |
| 3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2007) .....                               | 259 |
| 3.4 Vozes dos sujeitos.....                                                          | 262 |
| 3.5 Síntese da análise .....                                                         | 277 |
| CAP. 4 – Resultados, conclusões e estudos futuros .....                              | 289 |
| 4.1 Agenda para a formação de professores/as de línguas e justiça social .....       | 295 |
| 4.1.1 Para as investigações científicas e currículo.....                             | 295 |
| 4.1.2 Para experiências de aprendizagens.....                                        | 297 |

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Considerações finais.....                                 | 299 |
| Referências bibliográficas .....                          | 302 |
| Anexos.....                                               | 342 |
| Lista de anexos.....                                      | 343 |
| <br>                                                      |     |
| Anexo 1 - Resolução de 1989.....                          | 345 |
| Anexo 2 - Projeto Pedagógico (PPC 2004) .....             | 349 |
| Anexo 3 - Projeto Pedagógico (PPC 2009) .....             | 413 |
| Anexo 4 - Projeto Pedagógico (PPC 2007) .....             | 461 |
| Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 512 |
| Anexo 6 - Entrevista com professores formadores .....     | 513 |
| Anexo 7 - Questionário aos licenciados.....               | 514 |
| Anexo 8 - Questionário aos alunos concluintes.....        | 515 |
| Anexo 9 - Questionários respondidos.....                  | 516 |

## Índice de abreviaturas e siglas

|       |                                                             |
|-------|-------------------------------------------------------------|
| AAA   | The American Anthropological Association's                  |
| AIE   | Aparelho Ideológico de Estado                               |
| ADC   | Análise do Discurso Crítica                                 |
| ACD   | Análise Crítica do Discurso                                 |
| DCN   | Diretrizes Curriculares Nacionais                           |
| DHL   | Direitos Humanos Linguísticos                               |
| DL    | Direitos Linguísticos ou Direitos de Língua                 |
| EBI   | Educação Bilíngue Intercultural                             |
| ECD   | Estudos Críticos do Discurso                                |
| ED    | Estudos do Discurso                                         |
| FPJS  | Formação de Professores/as para a Justiça Social            |
| FPLJS | Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social |
| JS    | Justiça Social                                              |
| LGA   | Língua Geral do Brasil                                      |
| MST   | Movimento Sem Terra                                         |
| MCD   | Modelo Crítico e Dialógico                                  |
| PPC   | Projetos Pedagógicos do Curso                               |
| TARG  | Teacher Action Research Group                               |
| TRT   | Transformational Resistance Theory                          |



## Introdução

*Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação*

(Freire, 1979, p. 27)

Este estudo foi desenvolvido a partir da concepção primeira de que educar é um ato político e seu núcleo fundamental está na sua essência humana e humanizadora. Neste trabalho, realizado na área da Educação, no ramo Didática e Desenvolvimento curricular, nos colocamos diante do compromisso e responsabilidade em desenvolver estudos de caráter científico com foco na democracia, no exercício da cidadania e na promoção da justiça. A nossa postura como intelectuais responsáveis preocupados com o lugar das questões sociais em nossas investigações nos faz entender que as instituições educativas e de produção de conhecimento devem responder pelo seu papel nas relações sociais que constroem, e devemos submeter seus discursos científicos e pedagógicos às formas mais rigorosas de interrogação, questionando os seus propósitos educacionais globais e locais.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, em 1996, são apresentados os pilares para a educação, onde se defende que “é, sobretudo, pela *formação para a justiça* que se pode reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça” (Delors et al., 1998, p. 223). Além disso, o documento nos convoca a criar atitudes concretas pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.

A Agenda 2030 (ONU, 2015) propõe 17 objetivos para transformar o mundo. Os objetivos globais estão centrados na sustentabilidade, na erradicação da pobreza, na educação de qualidade, no consumo responsável, na igualdade e na justiça. Tais objetivos refletem o mundo que necessita de ações urgentes para combater a profunda crise humanitária pela qual passa. Portanto, a essência humana e humanizadora da educação e a formação para a justiça tornam-se referências para este e todo processo intelectual e educativo que se encontra comprometido com a transformação social.

Segundo Apple (2013, p. 75-80), o personagem estudioso/ativista crítico na educação busca abrir caminhos de mobilidade dentro da academia em um movimento contra hegemônico na educação. Suas tarefas são a de esclarecer a relação entre a política e a prática educacional e as relações de exploração e dominação; apontar as contradições e os espaços de ação, desenvolver pesquisas engajadas socialmente, agir intelectualmente na reconstrução do conhecimento legitimado com os movimentos sociais e, por fim, abrir espaço, dentro das universidades, para os que não têm voz.

Com base nesses entendimentos, neste estudo, procuramos fazer parte de um movimento intelectual militante, responsável socialmente, que tem buscado romper com o modelo de formação docente historicamente imposto, determinado pela racionalidade econômica capitalista de pensar a educação e a formação de professores/as de língua. O nosso propósito investigativo gira em torno do tema formação de professores/as de línguas e a promoção da justiça social. Buscamos compreender como os padrões de formação reproduzidos em currículos universitários, que constituem o discurso oficial em torno da formação de professores/as de línguas, têm implicado na manutenção das relações sociais desiguais e injustas e como fazer para mudá-los.

Para o *The American Anthropological Association's (AAA) Language and Social Justice Task Group*, fundado em 2008, a linguagem é central nos debates contemporâneos em torno da justiça social. Os estudos nessa área têm ativamente divulgado e aprofundado a compreensão da relação entre linguagem, ação social e mudanças sociais mais amplas, e têm se esforçado para mostrar como a linguagem

está implicada na desigualdade social e como ela também pode ser instrumento de mudança (Avineri et al., 2018).

Os estudos sobre a relação entre diversidade linguística e desigualdade social foram iniciados nos EUA, na década de 1960, quando a sociolinguística e a etnografia da comunicação divergiram na abordagem formal dos estudos sobre a linguagem, e “over 40 years of scholarship in linguistic anthropology and sociolinguistics consistently demonstrates that language is neither a neutral communicative médium nor a passive way of referring to things in the world, but rather a crucial form of social in itself” (Avineri et al., 2018, p. 33).

No campo da Educação e da Antropologia, os estudos em linguagem e justiça social consideram a linguagem na educação e nas diferentes esferas da vida humana como central para a justiça social, pois a participação linguística medeia a participação social. Esses estudos advogam que promover justiça, em alguns contextos sociais em que a injustiça é endêmica, exige a reimaginação de um mundo alternativo e não a simples inclusão da população ou de práticas linguísticas (Avineri et al., 2018). Gostaríamos de ressaltar que consideramos educação como um processo que abrange um amplo espectro de espaços e práticas socioculturais, seja em ambientes de educação formal, eventos comunitários, cerimônias religiosas, movimentos políticos ou na esfera familiar, fundamentalmente, mediados por uma linguagem que reflete interesses e estruturas sociais mais amplas (Avineri et al., 2018).

Para entender como as questões de linguagem e de justiça social emergem na educação, Avineri et al. (2018) defendem que devemos levar em consideração a existência de hierarquias sociais de poder entrincheiradas, bem como as suposições ideológicas que as mantêm. A nossa experiência na área da linguagem, tanto no desenvolvimento de investigações como na nossa atuação na formação de professores/as de línguas e no próprio ensino de línguas, nos faz levar em consideração que a reflexão sobre a existência de hierarquias sociais de poder entrincheiradas, bem como das premissas ideológicas que as mantêm tradicionalmente, tem pouco ou quase nenhum espaço na formação e no ensino de línguas como evidenciado nos currículos.

Dito isto, compreendemos que é importante questionar as instituições de formação, suas propostas, projetos, programas e currículos, e contribuir para que

estes deixem de lado o apego aos modelos tradicionais de formação e encontrem o caminho para o que Zeichner (2009) e Diniz-Pereira e Zeichner (2008) defendem, de que a formação docente responda a importantes questões postas pela sociedade. Em *Justiça social, desafio para a formação de professores* (2008), Júlio Diniz-Pereira e Kenneth Zeichner debatem a formação de professores/as junto com aqueles que “acreditam na possibilidade de um mundo mais justo, mais humano, fraterno e solidário” (Diniz-Pereira & Zeichner, 2008, p. 5).

Para McDonald (2008), a aprendizagem dos docentes resulta da interação entre suas experiências anteriores e suas oportunidades de aprender em disciplinas acadêmicas e nos estágios supervisionados, desse modo, essa perspectiva direciona a nossa atenção para três unidades de análise relacionadas: o programa de formação como um todo, as disciplinas acadêmicas e os estágios supervisionados (Rogoff, 1995).

No campo do desenvolvimento das investigações científicas sobre a formação de professores/as, Zeichner (2009) defende que as pesquisas precisam seguir algumas recomendações, entre elas maior atenção ao impacto da formação docente sobre a aprendizagem e práticas dos professores/as, pois, “há uma evidente necessidade de examinar mais detalhadamente como o conhecimento e práticas dos professores são moldados por sua formação, inclusive depois de eles terem completado seus cursos” (Zeichner, 2009, p. 19). O autor inclui ainda mais estudos de caso minuciosos sobre cursos de formação docente e seus componentes, o que significa promover “conhecimento sobre as ligações entre determinados aspectos da formação docente (por exemplo, currículo, programas de ensino e políticas) e da aprendizagem dos professores, práticas docentes e aprendizagem do aluno, sob várias condições e em diferentes contextos” (Zeichner, 2009, p. 23). Portanto, a recomendação é que se faça mais pesquisas sobre os programas e currículos dos cursos de formação docente.

Compartilhamos do entendimento de que o currículo é um discurso “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (Moreira & Tadeu, 2011, p. 14), a língua e seus usos



também não são inocentes, neutros e desinteressados, nela também estão implicados relações de poder e reprodução de visões particulares e interessadas de mundo.

Com relação aos estudos já desenvolvidos, detectamos que, sobre a Formação de Professores/as para a Justiça Social (FPJS), hoje é possível encontrar muitos estudos práticos e teóricos. Especificamente sobre a Formação de Professores/as de línguas para a Justiça Social (FPLJS), encontramos estudos frequentemente desenvolvidos no campo da diversidade linguística e do bilinguismo, aquisição do inglês nos mais diversos contextos de formação e ensino, e são insuficientes os estudos sobre a relação *língua e justiça social* na formação de professores/as de língua materna.

Nesse sentido, desenvolvemos um estudo que busca compreender o currículo de formação inicial de professores/as de língua e suas relações com o atendimento a questões postas pela sociedade e a promoção da justiça social no contexto amazônico paraense, Brasil. A partir deste contexto, colocamos a seguinte questão/problema de investigação: como o currículo de formação de professores/as de línguas pode contribuir para a promoção da justiça social? Dado o foco de nosso estudo, é o momento de considerar o que, em termos de objetivos, pretendemos alcançar. O objetivo principal de nossa investigação é:

- Compreender o currículo de formação de professores/as de língua portuguesa e seu contributo para a promoção da justiça social.

A tarefa de pensar sobre o currículo de formação de professores/as, principalmente em áreas específicas, tem sido vista como a superação de uma necessidade burocrática pelas instituições, porém, deveria ser vista como uma necessidade que se tem de discutir o que, como instituição de ensino superior responsável socialmente, se propõe como projeto de formação para uma sociedade mais justa, uma vez que, o currículo está no centro das relações sociais de poder (Moreira & Tadeu, 2011; Silva, 1999; Apple, 1995, 1999; Adorno, 1995; Bernstein, 1996; Freire, 1968, entre outros).

O contexto de nosso estudo é o da formação de professores/as de língua portuguesa na Amazônia paraense, Brasil. O contexto amazônico é marcado por

diferentes injustiças e desigualdades sociais históricas persistentes. A formação de professores/as de português na região é realizada há mais de 60 anos por uma universidade federal e pública. Segundo Gomes-Santos (2012), a formação na região passou a ocorrer com a criação, em 1954, no Pará, do curso de Letras nomeado de letras clássicas, orientado “segundo uma perspectiva de língua como expressão estética, definida segundo os parâmetros da norma culta, da modalidade escrita e do registro formal” (Gomes-Santos, 2012, p. 148). Essa configuração se estendeu por 50 anos até a reordenação curricular de 2004, que passa a priorizar a dimensão teórica, técnica e especializada da formação docente. Além de Gomes-Santos (2012), há insuficientes estudos sobre a formação em questão que relacione língua e justiça social nos programas de formação de professores/as de português, em contexto de restrições e vulnerabilidade social, como o da Amazônia.

Para compreender a formação em debate, nos propomos, no escopo deste trabalho, explorar os documentos de “Atividades Curriculares” de dois cursos de Letras, licenciatura em língua portuguesa, oferecidos no contexto amazônico paraense, por mais cinco décadas. Além da análise desses documentos, convidamos para participar de nossa investigação sujeitos envolvidos na formação, sujeitos que participaram da construção da formação inicial através da elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), assim como sujeitos egressos do curso de Letras e que atuam no sistema de ensino básico público na região.

Metodologicamente, desenvolvemos um estudo dentro do paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, apoiado nos planos de investigação estudo de caso e investigação participativa com estratégias da etnometodologia. Para a constituição do corpus recorremos a observação participativa, a recolha de documentos, entrevistas e aplicação de questionários. A análise dos dados foi realizada com base na estratégia de Análise de conteúdo e Análise do discurso.

Em nível operacional, estruturamos três principais fases que organizaram todo o processo metodológico da investigação. A fase inicial, de caráter teórico, atravessou todas as outras fases; a segunda fase, foi dedicada ao caso, deteve-se na coleta, caracterização, exploração e descrição do contexto da pesquisa; e, a terceira e última fase, assumiu um caráter analítico e propositivo.

A narrativa do processo investigativo está organizada em duas partes, a Parte I é dedicada a exposição dos fundamentos epistemológicos e a Parte II dedicada à apresentação do contexto, desenvolvimento da investigação empírica, análise, síntese dos resultados e conclusões.

Para a Parte I, desenhamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Traçar um panorama do pensamento e das pedagogias contra hegemônicas ao longo da história da educação;
- 2) Relacionar concepções de língua e suas implicações na/para a transformação social;
- 3) Compreender as noções de justiça social;
- 4) Compreender modalidades de formação de professores/as de línguas para a justiça social.

A Parte I está dividida em quatro capítulos, neles reunimos as principais perspectivas sobre educação e transformação social, língua, discurso, noções de justiça social e abordagens mais recentes sobre a formação de professores/as para a justiça social. No Capítulo I, apresentamos as perspectivas teóricas com objetivos de transformação, liberdade, justiça e democracia através da educação. Destacamos as pedagogias contra hegemônicas, de resistência e para a libertação de Paulo Freire, os movimentos pedagógicos radicais de pensadores como Henry Giroux (1983, 1986, 1992, 1997, 2007) e Peter McLaren (1999, 2005, 2012) e a abordagem pedagógica descolonial/decolonial de Catherine Walsh (2013, 2017).

No Capítulo II, reunimos os principais teóricos que enfatizaram o caráter ideológico de língua e que estabelecerem, em seus estudos, a relação entre língua, poder e transformação social, como Mikhail Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]), Michel Foucault (1970, 1979, 2003, 2009), Teun van Dijk (2004, 2009, 2015, 2017) e Norman Fairclough (1989, 2003, 2006, 2016).

No Capítulo III, tratamos sobre Justiça Social e mobilizamos a Teoria do Reconhecimento, com base nos estudos de Axel Honneth (1995, 2003, 2009, 2014) e Nancy Fraser (1996, 2006, 2007, 2009, 2013) e a relação desses estudos com os Estudos Críticos do Discurso (ECD). Conforme Fraser (2006), as interações sociais cotidianas injustas, a violência cultural e simbólica em que padrões sociais são

impostos levam à submissão e ao ocultamento, tornam os sujeitos invisíveis nas práticas comunicativas interpretativas e representativas, muitas vezes os sujeitos são desqualificados nas representações públicas e nas interações cotidianas. Para romper com esse mecanismo, é necessário transformar os padrões de participação, representação, interpretação e comunicação.

No Capítulo IV, apresentamos estudos recentes sobre a FPJS, a partir dos trabalhos de Cochran-Smith (2010) e Zeichner (2008, 2009, 2014, 2016), além de estudos sobre FPLJS com base no trabalho de Margareth Hawkins (2011).

Para a Parte II, dedicada ao desenvolvimento do estudo empírico, no âmbito do estudo dos discursos para e sobre a formação de professores/as de português no contexto amazônico paraense, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar objetivos e oportunidades de aprendizagem sobre justiça social no discurso para a formação;
- 2) Identificar as perspectivas de língua predominantes nos projetos de formação de professores/as de língua;
- 3) Compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre a formação;
- 4) Compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre o papel social do/a professor/a de língua diante de contextos de desigualdade e injustiça social.

A Parte II também está dividida em quatro capítulos. No Capítulo I, apresentaremos o contexto de investigação, a formação de professores/as no Brasil e na Amazônia paraense. No capítulo II, apresentaremos o plano de investigação, nossa opção pela interação entre os planos de estudo de caso, investigação participativa e metodologias etnográficas na pesquisa em educação (Coulon, 2017). Descreveremos as estratégias de coleta de dados a partir da observação, notas de campo, recolha de documentos, entrevistas e inquérito por questionários. Ao final deste capítulo, apontaremos os fundamentos da análise dos dados.

No Capítulo III, apresentaremos a análise dos dados, discussão e síntese da análise. Procedemos a análise de documentos e dos discursos para a formação e colocamos em evidência também as opiniões dos sujeitos sobre a formação.

No Capítulo IV, apresentaremos uma síntese dos resultados encontrados a partir dos dois estudos, bibliográfico e empírico, e conclusões. Além disso, faremos indicações de estudos futuros, reunindo recomendações no formato de uma agenda para a Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social (FPLJS) no contexto social em que realizamos a investigação empírica. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o estudo e seu contributo para o avanço do tema nas investigações científicas.



## Parte I - Formação comprometida com a transformação social

*“Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.”*

(Freire, 1987, p. 43)

### Introdução

Na introdução deste trabalho, postulamos os princípios pelos quais realizamos nossa investigação na área da Educação. Dentro do ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, nosso debate é sobre o currículo de formação de professores/as de língua e a promoção da justiça social. Assumimos o compromisso com o desenvolvimento de uma investigação científica socialmente responsável e comprometida com a realidade estudada.

Portanto, a primeira parte deste trabalho, intitulada *Formação comprometida com a transformação social*, reúne abordagens sobre educação e formas de pensar e ver o mundo que se tornaram inspiração para o desenvolvimento de nosso estudo. Damos curso, nesta primeira parte, à apresentação de uma relação de autores e pensadores que deixaram como legado a compreensão de que existe uma íntima relação entre educação, transformação e justiça social.

Com isso, fomos provocadas a trazer para nosso estudo, além da perspectiva historicamente privilegiada que submete a educação, a Escola, os processos de ensino e a formação intelectual dos sujeitos, tendo como referência o mundo ocidental e capitalista, uma forma de pensar “outra”, o pensamento descolonialista, movido pelos sentimentos de re-existência (Albán, 2013), liberdade e transformação.

Conforme Grosfoguel (2013), a legitimidade e o monopólio do conhecimento dos homens ocidentais “tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (Grosfoguel 2013, p. 25).

A racionalidade moderna capitalista, branca e masculina que se impõe como superior e se colocou no direito de dizer quem é o outro, subjugando-o e, na qual “o que se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação” (Schwarcz, 1993, p. 30), se colocou também no direito de desconsiderar e diminuir outras culturas, evidenciando apenas uma realidade parcial e limitada de mundo.

Tomando como referência Santos (2010), Grosfoguel refere que o êxito do pensamento moderno ocidental teve sua condição nos genocídios do século XVI:

Quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI são as condições da possibilidade sócio histórica para a transformação do “conquisto, logo existo” no racismo/sexismo epistêmico do “penso, logo existo”. Esses quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI são: 1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (Grosfoguel, 2016, p. 31).

Diante disso, neste trabalho, nos colocamos contra a continuação dos genocídios/epistemicídios dos povos indígenas, negros e de todas as minorias que lutam para serem reconhecidas, não serem silenciadas e assassinadas por sua origem, condição social, gênero ou cor. Porém, para Mignolo (2008), toda mudança de perspectiva que seja para não racistas, não heterossexualmente patriarcal deve suscitar uma desobediência política e epistêmica.

Nessa linha, optamos por colocar em destaque as formas de pensar que defendem a possibilidade do reexistir, da igualdade, da democracia e da justiça. Buscamos o que essas formas de pensar têm contribuído, especificamente, para o campo da educação e da formação de professores/as, uma vez que o contexto em que vivemos hoje é o de ascensão da extrema direita no mundo e da ampliação de governos antidemocráticos que, assim como em outros momentos da história de



ameaça à democracia, enxergavam na educação uma forma ou instrumento de controle e dominação do outro.

Consideramos, enfim, que historicamente, dentro do projeto de educação como dominação e controle social, a língua tornou-se conhecimento fulcral tanto para os processos de dominação, como a catequização para a colonização, por exemplo, como de luta por liberdade. Assim, a língua, como é concebida, ensinada e transmitida pelas instituições formadoras e reproduzidas nas instituições de ensino, colabora, direta ou indiretamente, para a dominação ou para a transformação das condições sociais humanas.

Portanto, buscamos nos alimentar das vozes intelectuais que promoveram debates de forma ampla, pública e política em defesa da democracia, que inspiraram a formação de movimentos de resistência, de luta pela liberdade e pela justiça, através da educação, e que ressaltam o importante papel da língua nesses processos.

Reconhecemos que a tarefa de construção de um quadro de referências não está isenta de apresentar limitações e defeitos. Não se trata de uma revisão exaustiva a ponto de esgotar a temática, e sim de uma contextualização da posição que aqui adotamos e de fazer uma reflexão a partir das lutas concretas pela construção de pedagogias que transformam e (re)pensam uma formação de professores/as de língua mais comprometida com a justiça social.

Então, de acordo com os objetivos que nos propomos a alcançar neste estudo, tratamos de três temas que julgamos capitais para apoiar a nossa argumentação. Nesta primeira parte do trabalho, organizamos três capítulos onde abordamos os temas educação para a transformação, língua/discurso e transformação social; e o tema Formação de Professores/as para a Justiça Social.

O Capítulo I coloca em cena filósofos e pensadores defensores de pedagogias emancipatórias, da educação fundamentada na libertação, nos movimentos pedagógicos democráticos, radicais e de resistência. E traz também a abordagem da pedagogia decolonial, que nos leva a compreender melhor a relação entre a educação e o estabelecimento de uma organização da vida social estratificada, excludente, escravista e colonialista (Walsh, 2013, 2017). O Capítulo II reúne os principais teóricos que enfatizaram o caráter ideológico de língua e que estabelecem, em seus estudos, a relação entre língua/discurso, poder e transformação social, como Mikhail

Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]), Michel Foucault (1970, 1979, 2003, 2009), Teun van Dijk (2004, 2009, 2015, 2017) e Norman Fairclough (1989, 2003, 2006, 2016). O Capítulo III traz estudos sobre justiça social e discurso, e o Capítulo IV apresenta os estudos sobre formação para a justiça social desenvolvidos por Cochran-Smith (2010), Zeichner (2008, 2009, 2014, 2016) e Hawkins (2011), entre outros.

De forma mais detalhada, o Capítulo I, que vem a seguir, encontra-se subdividido, por sua vez, em três itens. O item 1.1, faz referência aos precursores das pedagogias militantes, citando intelectuais que lutaram pela causa operária contra o modelo econômico capitalista imposto para a educação, no final do século XIX e início do século XX. O item 1.2 traz os precursores do campo teórico crítico e sobre currículo e suas contribuições para a compreensão da educação como instrumento de dominação e de emancipação. No item 1.3, falamos sobre o movimento intelectual mais radical e recente sobre a educação libertária, as teorias emancipatórias de educação fundamentadas na pedagogia da libertação de Paulo Freire, os movimentos pedagógicos radicais de autores como Henry Giroux (1983, 1986, 1992, 1997, 2007) e Peter McLaren (1999, 2005, 2012). E encerramos com o item 1.4, trazendo as contribuições do pensamento descolonial, o “pensamento crítico outro” (Mignolo, 2003, 2005), projeto epistemológico alternativo ao projeto moderno europeu para o campo educacional, especificamente, nos trabalhos da linguista Catherine Walsh (2013, 2017), que vem estabelecer a relação entre o pedagógico e o não colonial em seus estudos, trazendo à tona a possibilidade da construção de uma pedagogia de(s)colonial.

Nas considerações finais, nos desafiamos a fazer uma reflexão e articulação entre o pensamento dos estudiosos citados anteriormente e língua, enfatizando seu papel na produção, reprodução e/ou transformação das relações sociais desiguais.

## Capítulo I - Educação e transformação social

*“A educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo”*

Nelson Mandela

### Introdução

O presente capítulo tem por objetivo enfatizar a relação entre educação e transformação social a partir da perspectiva de diferentes pensadores de maneira especial referenciados na área da educação. Para isso, reunimos os principais precursores do pensamento de que existe uma íntima relação entre educação e transformação social. Relação que defendemos como princípio organizacional do processo educativo.

Mas para estabelecer qualquer compreensão precisamos contextualizar o que fez com que a educação se distanciasse de sua natureza social e humana. O avanço tecnológico e científico, modelos econômicos e políticos em ascensão nos últimos séculos, representam o que ocorre em um contexto mais recente, em que se criou o discurso da escolarização associada às exigências de uma formação tecnocrática e especializada. As sociedades dominadas pelo capital industrial, como os Estados Unidos, por exemplo, passaram a ver uma nova perspectiva de sociedade, baseada no esforço, ambição e mérito escolar que levariam ao sucesso na vida profissional. A Escola passou, então, a ser ajustada a novas necessidades e transformações sociais e políticas determinadas economicamente (Giroux & Simon, 2011).

A racionalidade do século das luzes (século XVIII), forjada no discurso de que pela razão se alcançariam os ideais de liberdade, progresso, tolerância e fraternidade, acreditava que, com o desenvolvimento técnico e científico, aconteceria o desenvolvimento moral dos homens. Baseada unicamente na razão humana, “a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e o mercado, o único princípio regulador moderno” (Pereira & Carvalho, 2008, p. 46).

A imposição da racionalidade instrumental tomou conta da educação, da escola, do processo educativo, da formação de professores/as e dos sujeitos em geral. Indo

mais além, responsabilizou-se por eliminar, no século XX, esferas públicas de manifestações intelectuais e reflexivas onde os indivíduos podiam debater, dialogar e trocar opiniões. Dessa forma, Marcuse (1973 [1964]) considerou que o modelo da razão instrumental se tornou uma forma de dominação, controle, poder e opressão, através da padronização, fragmentação e mercantilização da vida cotidiana (Giroux & McLaren, 2011).

Porém, fundamentado na “redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade”, conforme Santos (2006, p. 25), a racionalidade instrumental foi um modelo de pensamento que passou por momentos de crise. Pois, o ideal da racionalidade das “Luzes” esvaziou-se de humanismo e o homem passou a ser controlado por leis, assujeitando-se ao Estado, ao modelo burocrático e ao mercado, deixando de ser livre, autônomo e muito menos emancipado. Culminou em teorias raciais hierarquizantes, desemprego, violência urbana, guerras, Hiroshima/Nagasaki e Auschwitz, logo, testemunhou-se o desmoronamento dos ideais de sociedades mais democráticas, justas e humanas (Moreira & Tadeu, 2011).

A razão se colocou a serviço do sistema econômico capitalista, através de “uma dominação que se estende por sobre as singularidades, que se veem reduzidas à condição de quantidade e valores de troca ou, noutras palavras, transformadas em mercadorias quantificadas” (cf. Martinez, 2000 como citado em Fonseca, 2008, p. 64). Na ocasião da visualização dessas relações, um trecho do Manifesto do Partido Comunista (Marx & Engels, 2016 [1883]), em “I – Burgueses e Proletários”, narra essas relações sociais coisificadas, estabelecidas pelo modelo econômico capitalista:

A burguesia, lá onde chegou à dominação, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem misericórdia todos os variegados laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível «pagamento a pronto». Afogou o frémito sagrado da exaltação pia, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia pequeno-burguesa, na água gelada do cálculo egoísta. Resolveu a dignidade pessoal no valor de troca, e no lugar das inúmeras liberdades bem adquiridas e certificadas pôs a liberdade única, sem escrúpulos, de comércio.

Numa palavra, no lugar da exploração encoberta com ilusões políticas e religiosas, pôs a exploração seca, directa, despudorada, aberta. A burguesia despiu da sua aparência sagrada todas as actividades até aqui veneráveis e consideradas com pia reverência. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em trabalhadores assalariados pagos por ela. A burguesia arrancou à relação familiar o seu comovente véu sentimental e reduziu-a a uma pura relação de dinheiro (Marx & Engels, 2016 [1883], p. 56).

Na modernidade, esse modelo capitalista se transformou em um processo de acúmulo em escala muito maior e, para Marcuse, Adorno e Horkheimer, a instrumentalidade técnica através da educação tornou-se aparelho político de dominação a serviço das sociedades modernas capitalistas (Fonseca, 2008).

Inconformados com tal condição, a história registra a manifestação de alguns precursores dos movimentos de luta a favor da educação livre das ambições econômicas capitalistas. Ao lado da classe proletária, foram reconhecidos como militantes da educação e da causa operária.

Assim, este capítulo vem reunir esses nomes que reivindicaram a função social do processo educativo. No seu primeiro item, reunimos alguns dos predecessores das pedagogias militantes que lutaram pela causa operária contra o modelo econômico capitalista imposto à educação, no final do século XIX e início do século XX. No segundo item buscamos reunir pensadores do campo teórico crítico e currículo e fazer referência às suas preocupações com o campo da educação ao contribuir para compreensão de que a educação está ao serviço tanto da dominação como da emancipação. No terceiro item, fazemos referência ao movimento intelectual mais radical e recente sobre a educação libertária e teorias emancipatórias. Para fechar, no quarto item, reunimos as contribuições do pensamento descolonial, o pensamento crítico outro (Mignolo, 2003, 2005), projeto epistemológico alternativo ao projeto moderno europeu para o campo educacional, especificamente, no esforço dos trabalhos da linguista Catherine Walsh (2013, 2017), que vem estabelecer a relação entre o pedagógico e o não colonial em seus trabalhos.

## 1.1 Precusores das pedagogias libertárias e língua

Fruto do contexto de imposição da racionalidade moderna e do modelo econômico capitalista, no final do século XIX e início do século XX, um grupo de intelectuais se manifestou contra a brutalidade do modelo individualista, a partir da noção de mercado, colocada para a educação e ergueu voz em resistência. Esses intelectuais se tornaram defensores e precusores de pedagogias de inspiração democrática e militante por uma educação como princípio organizacional da vida social e democrática (Dewey, 1894).

Anton Makarenko foi um ucraniano defensor da classe operária, pregava uma formação plena do homem, da coletividade e do trabalho. A pedagogia antiautoritária de Alexander Neill lutava contra a repressão e pelos espaços de liberdade, inspirada nos pensamentos anarquistas e nas pedagogias libertárias. Esses são alguns dos nomes que se manifestaram em resistência à institucionalização da educação, com o surgimento de uma burocracia estatal encarregada de “negócios” ligados a educação. Perspectiva essa que defendia o funcionamento da escola como uma empresa, fruto da racionalidade moderna capitalista (Silva, 1999).

Nos EUA, segundo Silva (1999), o estadunidense Franklin Bobbitt, inspirado no modelo taylorista de administração científica, caracterizado pela ênfase nas tarefas e no aumento da eficiência ao nível operacional, defendia que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. O sistema educativo deveria ser cientificamente voltado para a preparação e para a ocupação profissional da vida adulta e, portanto, deveria identificar e desenvolver as habilidades necessárias para as diversas ocupações (Silva, 1999).

Contrário a esse pensamento, o estadunidense John Dewey (1894, 1916) argumentava que a educação se destinava à construção dos princípios democráticos. Em sua visão, o caráter tecnicista e individualista do tradicionalismo escolar impediria o desenvolvimento de impulsos sociais e coletivos do espírito democrático. E para esses impulsos serem desenvolvidos, a Escola deveria ser organizada como uma comunidade cooperativa e o currículo concebido com base na resolução de problemas (Westbrook et al., 2010).

As práticas democráticas na Escola têm a finalidade de atingir o bem-estar de sua comunidade. A Escola tem a função de organizar a vida social, como “um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1894, p. 224). Como um reformador, Dewey acreditava que a Escola deveria ser um instrumento de democratização radical e os/as professores/as, conscientes de sua responsabilidade social, serem capazes de desenvolver as capacidades das crianças se voltarem para hábitos sociais.

Dewey via a educação também como espaço para resistência, pois mesmo destituída de seu princípio social, passando a servir o capital, é possível que se renove, pois “o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (Dewey, 1916, p. 11). Ele acreditava que a educação não era para reproduzir uma sociedade com problemas e sim para colaborar na sua melhoria constante, a partir da experiência democrática. E para que esta seja real, mais que uma forma de governo, deve ser experienciada, portanto, é papel da escola proporcionar a experiência democrática.

Dewey também vai se manifestar quanto ao papel social da língua. Segundo Guilherme (2018), para Dewey, a língua é um instrumento lógico, mas é fundamentalmente um instrumento social, para este autor, língua e discurso desempenham um importante papel “na aprendizagem e no desenvolvimento escolar e social” (p. 98).

Da mesma forma, na Itália, Gramsci (1986, 1978, 2002) lutou contra o regime autoritário e defendeu a educação como elemento principal da sua prática política. Militante da causa proletária, criticava o sistema escolar de caráter técnico para o trabalhador e a formação humanística para a pequena burguesia. A sua luta era para que os trabalhadores tivessem a oportunidade de se apropriar do conhecimento que “traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico” (Roio, 2006, p. 312).

Gramsci defendia uma nova cultura do processo educativo contra aquela que tornou o trabalhador incapaz de realizar a autoeducação como instrumento de emancipação e liberdade. Era um defensor da educação humanista para que a classe trabalhadora produzisse seus próprios intelectuais, a Escola, portanto, voltada para o

trabalho, deveria articular a técnica com a ciência e a cultura humanista, para fazer com que o trabalhador compreendesse a sua relação de trabalho dentro do processo produtivo fabril (Roio, 2006).

Preocupado também com o papel do educador no processo de construção de uma educação emancipatória da classe trabalhadora, Gramsci pregava que, “além de se auto educar, o educador deveria continuar sendo educado pelo educando” dentro do seu próprio meio cultural” (Roio, 2006, p. 320). Em sua perspectiva, o educador, intelectual das massas, era responsável por fazer com que os mais novos tivessem acesso às experiências militantes dos mais velhos, formando seus próprios intelectuais.

A inaceitável condição de exploração e submissão do homem trabalhador, criada a partir das relações de trabalho concebidas dentro de um modelo econômico que beneficiava apenas uma pequena parcela da sociedade, criaram condições para as manifestações de luta. O amplo processo intelectual coletivo era visto como uma organização de luta, nessa perspectiva “se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia” (Gramsci, 1978, p. 49-50).

Gramsci via que existia um objetivo claro da burguesia em oferecer escola conforme a classe social, para os jovens da pequena burguesia, a Escola exercia a função de fazer com que se portassem e se enxergassem como classe dominante. Para o jovem da classe operária, organizava-se um tipo de escola popular com um conhecimento fragmentado, derivado da prática profissional, com a finalidade de manter a divisão de classes, e “fazer com que o filho de operário seja também ele um operário” (Roio, 2006, p. 325).

Dentro desse pensamento de construção de uma educação emancipatória da classe trabalhadora, Gramsci chamou atenção para o importante papel da língua ao afirmar que não se tratava de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo, pois, quando falamos fazemos escolhas lexicais e pressupomos que essas escolhas refletem uma orientação cultural ou ideológica. Trata-se, portanto, de um ato político (Gramsci, 2002). Além disso, Gramsci considera, nas suas contribuições sobre uma educação emancipatória, o texto como objeto cultural potente, e o consentimento,



noção que na sua teoria desempenha importante papel na dominação, é conquistado através do discurso. Na sua obra sobre hegemonia, o autor fala da importância do discurso para a construção das relações de poder, discutindo ainda o fato de se naturalizar o discurso do opressor (Oliveira, 2013).

Na França, entre outros nomes, Célestin Freinet (1936) militava a favor da classe operária. Porta-voz da compreensão da educação e da Escola como resistência, dizia que, mesmo diante do discurso oficial e opressor, a Escola deveria ser livre. Organizado como um movimento cooperativo e de resistência, via a possibilidade de “constituição de um outro poder pedagógico, em contraposição ao poder oficial, a exemplo do que ocorre no âmbito da sala de aula, em que, na medida do possível, o poder é transferido do professor para os alunos” (Legrand, 2010, p. 27).

Em *L'éducateur prolétarien*, n. 1, de outubro de 1936:

Dans les conjonctures présentes, s'obstiner à faire de la pédagogie pure serait une erreur et un crime. La défense de nos techniques, en France comme en Espagne, se fait sur deux fronts simultanément: sur le front pédagogique et scolaire certes, où nous devons plus que jamais être hardis et créateurs parce que l'immédiat avenir nous y oblige, sur le front politique et social pour la défense vigoureuse des libertés démocratiques et prolétariennes (Freinet, 1936, p.1).

A partir do engajamento de professores/as e trabalhadores/as no movimento da pedagogia baseada na livre cooperação e libertação do homem, a educação é o caminho para transformar a humanidade, para a regeneração social e a superação do capitalismo explorador. Célestin Freinet era consciente do funcionamento antidemocrático da Escola, mas acreditava na pedagogia popular da palavra, baseada na pedagogia da comunicação autêntica, da expressão pessoal e da capacidade de ouvir o outro, o que transformaria a realidade da escola (Legrand, 2010).

Destacamos, então, que, no pensamento de Célestin Freinet, também existia uma compreensão e confiança na língua, no estabelecimento de uma verdadeira comunicação como instrumento de troca e de experiências coletivas. O autor destacou o papel da escrita, da leitura de textos reais e do uso da palavra como instrumento

potencializador das transformações almeçadas pelas pedagogias militantes e de resistência da época.

Outro importante pensador que denunciou a íntima relação entre a educação, a Escola e a manutenção das relações de classe e de poder foi Louis Althusser. Em seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1985), que tinha como tema em debate a reprodução como condição para a produção, a Escola é revelada como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Está entre as formas violentas, dissimuladas e simbólicas de controle massivo, através da reprodução de ideologias, no caso, ideologias da classe dominante que detém o poder do Estado, e cujo objetivo é a “reprodução das relações de poder, isto é, das relações de exploração capitalista” (Althusser, 1985, p. 63).

A Escola, enquanto AIE, desempenha incontestável papel na dominação. Durante os primeiros anos da vida, a Escola inculca saberes e “virtudes” da ideologia dominante, criando massas que serão futuros operários, pequenos e médios empregados ou pequeno-burgueses a partir de uma formação social capitalista. Isto é, na relação entre explorados e exploradores,

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado, papel de agente de exploração, agentes da repressão e agentes da ideologia (Althusser, 1985, p. 65).

Mas, como AIE, a Escola também é considerada como espaço de luta, não só de luta travada pela classe dominante em manter-se no poder, mas no reconhecimento de que na escola existem agentes, principalmente os/as professores/as que lutam contra a ideologia dissimulada reinante na escola.

N perspectiva teórica da manutenção das ideologias por parte da classe dominante, a linguagem (uso da língua) e o discurso (natureza ideológica do uso da linguagem) são vistos como instrumentos poderosos, pois dão forma material à ideologia, são percebidos como o lugar ideológico materializado linguisticamente através do texto para poder se manifestar e sobreviver.

Até aqui, vimos que alguns dos primeiros pensadores em defesa da educação humanista e libertária que buscaram alternativas para denunciar e combater a

reprodução das relações sociais injustas de sua época, a serem perpetuadas pela imposição da racionalidade técnica moderna à Escola, se referem a língua como elemento importante na constituição ou na transformação das condições e relações sociais desiguais.

Da mesma forma, os pensadores do campo teórico crítico também perceberam tal papel e passaram a tentar compreender como o poder, a dominação e as desigualdades sociais são estabelecidas, reproduzidas e combatidas através do discurso (Van Dijk, 2017).

Com o surgimento do campo teórico crítico, no início do século XX, e sua aplicação no campo educacional, surge a problematização do conhecimento escolar organizado, do currículo e do papel do discurso na manutenção de uma sociedade dividida em classes. Para as teorias críticas, era importante desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz (Silva, 1999).

## **1.2 O campo teórico crítico, currículo e discurso**

No início do séc. XX, perspectivas teóricas de tradição marxista passaram a ser debatidas de forma pública e acadêmica, no Instituto de Pesquisa Social da Escola de Frankfurt, nomeadamente por Max Horkheimer e Theodor Adorno que, entre as décadas de 1930 e 1940, dão forma ao campo teórico denominado “crítico”. Seu principal objetivo era a ruptura epistemológica com a tradição científica, uma vez que a racionalidade técnica moderna havia tomado conta das sociedades e a capacidade de razão crítica desapareceu, “a progressiva racionalização da razão, ao reduzi-la ao formalismo da busca de adequação de meios em relações a fins, acaba por esvaziá-la de seu conteúdo emancipatório, conduzindo-a a uma perda de seu sentido de humanidade” (Fonseca, 2008, p. 62).

Tal ruptura é uma implicação daquilo que se tornou a principal orientação do campo teórico crítico, a emancipação da dominação. Nesse contexto epistemológico, a realidade social é então contemplada com a intenção de ser compreendida e transformada, e não mais com a intenção de ser apenas descrita. Destaca-se, nesse campo teórico, que a transformação social é uma noção valorizada pelos sujeitos preocupados com a justiça social (Iñiguez, 2004; Nobre, 2003).

Os principais nomes do campo teórico crítico são Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamim e Theodor Adorno. Eles argumentavam que a razão crítica havia desaparecido das sociedades modernas ocidentais e o desenvolvimento da ciência e da técnica voltou-se contra o próprio homem (Coutinho, 2015).

Preocupados também com o que se refletia no campo educacional, esses teóricos viam que a escola, o processo educativo, a formação de professores/as e o conhecimento organizado estavam todos sob a tutela da eficiência da racionalidade moderna, e diziam que não era possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais (Saviani, 1983).

Theodor Adorno, por exemplo, mantinha seu esforço em difundir a educação política que, para ele, significava a educação para a emancipação. Criticava a educação “global” como passaporte para o mundo moderno, pois a enxergava como uma racionalidade da cultura intelectual burguesa, além de conjecturar o risco que o termo traz por seu potencial neutralizador e homogeneizador de um processo tão complexo que merece abordagens alternativas, interdisciplinares e responsáveis do ponto de vista intercultural e social.

Adorno dizia que os debates acerca de metas educacionais ainda carecem de importância frente à meta de que Auschwitz não se repita. Para tanto, deve-se trazer para o contexto dos objetivos educacionais a discussão sobre emancipação, não só como ampliação de conhecimentos, pois não basta ser esclarecido, uma vez que foram pessoas esclarecidas que criaram Auschwitz, mas no sentido ético, reflexivo, crítico e comunitário para a formação de uma educação política (Adorno, 1995).

Adorno (1995) defendia que a educação devia conduzir à resistência a formas de assujeitamento, para a experiência real e não para experiência alienada de mundo através da técnica:

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 1995, p. 151 como citado em Ambrosini, 2012, p. 386).

Segundo Ruz (1984), a teoria crítica colocava-se enquanto produtora de consciência que espera participar de uma prática emancipadora/racionalizante. O elemento chave para que isso ocorresse seria a relação entre razão e emancipação, a relação entre teoria e práxis, enquanto linha principal.

Porém, segundo Nobre (2003), para Horkheimer e Adorno, “a racionalidade como um todo reduz-se a uma função de adaptação à realidade, a produção do conformismo diante da dominação, [...] é uma sujeição sem alternativa” (Nobre, 2003, p. 11-12). A razão instrumental, fruto do capitalismo, não permite qualquer forma de emancipação, o que, para Habermas, colocou em risco o projeto da Teoria Crítica.

Habermas, conhecido como pensador da segunda geração intelectual da teoria crítica, procura resgatar o potencial crítico, emancipatório e transformador da razão, defendendo que verdade e razão são produtos sociais, portanto, vê o conhecimento como uma construção social. Fundamentado em três dimensões da ação humana, o trabalho (a técnica), a linguagem (a prática) e a interação humana (emancipação), Habermas formula a teoria da racionalidade da dupla face, a racionalidade técnica, antes considerada como única e dominante, convive com outro tipo de racionalidade, a comunicativa (Nobre, 2003). Essas foram reformulações no campo da teoria crítica que realimentaram a possibilidade de ideais libertários do pensamento considerado pós-moderno (Siebeneichler, 1989):

A teoria do agir comunicativo pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvo, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a ação (Siebeneichler, 1989, p. 153).

Nesta visão, pode ser que, através da racionalidade comunicativa, se concretize o interesse emancipatório quando se conscientiza a sociedade acerca das estruturas de exclusão, dominação e exploração. Ou seja, Habermas defendia que a superação dessas estruturas pode ser alcançada a partir da reconstrução das estruturas

comunicativas que possibilitem a articulação de acordos sociais capazes de concretizar os ideais libertários e se daria através de um esclarecimento através do discurso e a reflexão crítica (Siebeneichler, 1989).

Porém, tanto nas formulações de Horkheimer e Adorno como nas reformulações de Habermas se encontrava o mesmo problema, a superação da visão de sociedade como estrutura, a visão de dois polos e a dualidade entre os sistemas, sem considerar as mediações possíveis. Em Horkheimer, segundo Nobre (2003, p. 16), “vigora a concepção de sociedade que tem dois polos e nada a mediar entre eles, uma concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes”. Com Habermas, não ocorre a superação da distinção dual entre o sistema e o mundo da vida. A partir dessa interpretação, Honneth (2003), por sua vez, formulou o pensamento de que o sistema e sua lógica são mediados por conflitos sociais, base da interação humana pela luta por reconhecimento. Trataremos sobre a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), no capítulo III desta primeira parte do trabalho. Mas o que gostaríamos de destacar é que a língua, até aqui, vem atravessando discussões sobre a construção de uma sociedade mais justa dentro do pensamento de nomes importante na história das Ciências da Educação e da luta por transformações sociais. E nos questionamos por que esses pensadores e outros não fazem parte dos conhecimentos relacionados dentro de um currículo de formação de professores de língua? isso nos leva a considerar que existe uma racionalidade dominante no currículo de formação de professores/as de língua que exclui determinado conhecimentos e pensamento e legitima outros.

Chegando à década de 1960, o contexto histórico é de ditaduras e, com isso, novamente o tecnicismo ganha mais espaço e a produção capitalista mais força. Tal situação reascendeu as críticas em relação às ligações entre educação e Estado, fazendo com que as perspectivas sociológicas produzidas por diferentes pensadores em diferentes lugares do mundo, questionassem radicalmente o sistema educacional vigente. Pensadores como Paulo Freire, Demerval Saviani, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michael Apple, entre outros, realimentaram o sentimento de revolução e resistência dentro do processo educativo e de redemocratização.

Bourdieu procura descrever como o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes na conservação das desigualdades sociais. Além da transmissão cultural

pelo meio familiar, é preciso reconhecer que a Escola tem seu papel na perpetuação das desigualdades sociais,

Se considerarmos as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (Bourdieu, 1966, p. 59).

A Escola ignora as desigualdades culturais e pauta a cultura escolar na cultura da elite. Do homem culto e bem-nascido, o estilo, o bom gosto, o talento considerado natural. O sistema educacional transmite e exige uma cultura aristocrática e tudo isso fica mais claro, conforme Bourdieu (1966), nas relações que os/as professores/as mantêm com a linguagem:

Pendendo entre o uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “receber a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensino, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. [...] Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a acreditar ao dom o grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais (Bourdieu, 1966, p. 62).

Ou seja, o uso de determinada linguagem está associado ao prestígio e ao saber erudito das classes cultas e as instituições de ensino estão encarregadas de transmiti-las e perpetuá-las, conservando os valores fundamentais da ordem social. E o currículo de formação de professores/as de língua, fundamentado na epistemologia estruturalista, se encarrega de reproduzir a racionalidade do saber linguístico imanentista e formal também no ensino de língua.

Para Bourdieu, a relação entre o sistema de ensino e a reprodução da estrutura de classe é o reflexo do sistema econômico, finge ser independente e neutro, mas, na verdade, serve a manutenção da hierarquia cultural, a reprodução de posições e as necessidades do mercado de trabalho.

Demerval Saviani escreveu o livro *Escola e democracia* (1983) no contexto de marginalização e de não acesso à Escola nos países da América Latina, na década de 1980. Em seu livro, o autor criticou a existência de uma relação dependente entre a educação e as condições sociais que se estabeleceram, cumprindo um papel ou função de reforçar relações desiguais, “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1983, p. 27).

Michael Apple, em seu livro *Educação e poder* (1989), relaciona diretamente a questão econômica com tudo que ela afeta na nossa vida cotidiana, no trabalho e na nossa vida escolar, como se tudo estivesse condicionado pelos momentos de altos e baixos do mercado, pois as crises pelas quais o sistema econômico capitalista passa, reverberam automaticamente no nosso cotidiano. Essa relação íntima estabelecida entre a forma dominante do modelo capitalista e a legitimação dessas formas em nossas vidas é o grande desafio a enfrentar, pois, no exemplo do âmbito educacional, “os imensos problemas que os educadores já enfrentam deixam pouco tempo para pensar seriamente a respeito das relações entre o discurso e práticas educacionais e a reprodução da desigualdade” (Apple, 1989, p. 23), isso porque a Escola tem que atender às exigências do capital.

Nesse sentido, a Escola é vista como colaboradora da manutenção da distribuição desigual do poder, quando se alinha às necessidades do mercado, do trabalho e das empresas que precisam manter o seu lucro e uma sociedade dividida



em classes, sustentando-se em relações desiguais, produzindo uma determinada classe no poder e outra a ser explorada. Nas palavras de Apple (1989) é óbvio que as instituições escolares não são instrumentos de democracia e igualdade, como parte do Estado, “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração” (Apple, 1989, p. 26).

Apple (2017), em seu livro *A educação pode mudar a sociedade?* Diante das crises que afetam a vida cotidiana e no sentido de que a Escola agrava as diferenças, questiona se a educação tem papel no desafio de enfrentar o problema de sociedades baseadas em valores egoístas, pois ele nos lembra que a Escola não é algo estranho à sociedade, ela é parte e responsável pela constituição de diferentes relações. E, em sua forma de pensar, a educação não é uma atividade neutra, ela “está intimamente ligada a múltiplas relações de exploração, dominação e subordinação, e de forma muito importante com suas lutas para desconstruir e reconstruir essas relações” (Apple, 2017, p. 48).

E no terreno das lutas pela reconstrução de relações sociais, Apple, declaradamente influenciado por diferentes pensadores como Paulo Freire, para quem a educação era terreno de luta, lutas reais, de pessoas reais em relações reais, cita o papel do personagem estudioso/ativista crítico na educação, professores/as e pesquisadores/as que buscam abrir caminhos de mobilidade dentro da academia, em um movimento contra hegemônico na educação.

Entre o que seria a esfera desse personagem estudioso/ativista, estão as tarefas de esclarecer a relação entre política e a prática educacional e as relações de exploração e dominação. Além de apontar as contradições e os espaços de ação, desenvolver pesquisas engajadas socialmente e agir intelectualmente na reconstrução do conhecimento legitimado para que esteja a serviço da sociedade. Por fim, agir com e como os movimentos sociais, engajado e comprometido com a transformação social em sociedades com desigualdades persistentes e abrir espaço, dentro das universidades, para os que não têm voz (Apple, 2017).

Apple defende ainda que é necessário um engajamento social e educativo que envolva os verdadeiros problemas das escolas e das comunidades, que redefina o poder de tomadas de decisão e que pense, por exemplo, na construção “de um

currículo que nasce das bases e não do topo e que responde cada vez mais às necessidades, históricas e culturais das pessoas oprimidas, das pessoas de cor e dos pobres e de uma pedagogia socialmente mais responsiva” (Apple, 2005, p. 56).

Como podemos ver, o currículo também é tema importante para o campo teórico crítico e pós-crítico. Para seus intelectuais, como nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, inevitavelmente, as teorias estão implicadas em relações de poder. No campo dos estudos do currículo, compreende-se que selecionar é uma operação de poder, pois ao constituir-se um currículo, privilegia-se um determinado corpo de conhecimentos e se exclui outros, e os conhecimentos privilegiados estão relacionados ao tipo desejável de sociedade que se pretende construir. Como nos esclarece Silva (1999), para cada “modelo” de sociedade, se estabelece uma relação de conhecimentos explícitos no currículo:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrado ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais da cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de currículo (Silva, 1999, p. 15).

Portanto, o currículo é um tema que não pode deixar de ser problematizado quando falamos sobre educação e transformação social, pois selecionar, definir e legitimar um conhecimento como válido, e não outro, é uma operação que põe em questão os objetivos que se pretende atingir com a educação. Esses seriam ajustar os sujeitos aos modelos sociais existentes e reproduzir as estruturas sociais estabelecidas ou preparar para a transformação da realidade? “preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (Silva, 1999, p. 22).

Conforme Bourdieu (1966), os conhecimentos que qualquer instituição educativa e de formação são orientados a reproduzir, são selecionados a partir do que é considerado legítimo, e, geralmente, o que é legitimado é o conhecimento cultural das classes dominantes, de prestígio, que se torna o capital cultural institucionalizado.

Nesse sentido, para o campo teórico crítico, a Escola atua ideologicamente, através do currículo, de forma discriminatória, pois:

Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidade próprios das classes dominantes (Silva, 1999, p. 32).

Nas palavras de Apple (1999, p. 112), “a partir do momento em que preservam e distribuem aquilo que é considerado “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devem ter”, estamos vendo a exclusão dos conhecimentos de diferentes grupos e a valorização do conhecimento de um grupo específico.

Os conhecimentos são impostos, predeterminados para substituir e apagar culturas, promover o controle e a reprodução cultural das relações de classe. Podemos citar como exemplo o que acontece com o currículo escolar de língua e com o currículo de formação de professores/as de língua, ambos promovendo a valorização de uma determinada variedade linguística, a variedade linguística da classe dominante, conforme nos diz Silva (1999):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (Silva, 1999, p. 35).

Para alguns intelectuais, o papel do currículo na reprodução das classes sociais é consequência da mercantilização do campo da educação e da formação. Os reflexos sociais que presenciamos, hoje, nas palavras de Paraskeva et al. (2005), são fruto de

uma relação entre Estado e grupos econômicos, na qual “a lógica mercantilista tem sistematicamente vilipendiado as esferas política e cultural, tanto na escolarização, em geral, quanto no currículo” (Paraskeva et al., 2005, p. 5).

Segundo Silva (1999, p. 38), “do ponto de vista marxista, para tomar um outro exemplo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe”. Existe uma relação entre Escola e instituições econômicas, políticas e culturais, instituições mais poderosas que produzem desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos, que essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pela própria Escola, pois “as escolas, através das atividades curriculares, pedagógicas e de avaliação, que fazem parte do cotidiano das salas de aula, desempenham um importante papel na preservação, senão mesmo na reprodução, dessas desigualdades” (Apple, 1999, p. 113).

Compactuar com as forças das instituições econômicas significa corroborar para o projeto de desumanização, alienante e brutalizante do trabalhador na moderna empresa capitalista. As palavras de Frederic Taylor, de acordo com seu modelo de administração científica, sem disfarce, mostram o que significa esse projeto: “um dos primeiros requisitos para que um homem seja apto a lidar com ferro fundido como ocupação regular é a que ele seja tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe, no seu quadro mental, a um boi” (Taylor, 1947, p. 29).

Porém, além de denunciar tal contexto, vários pensadores têm construído diálogos para que se encontrem alternativas contra hegemônicas e contra a desumanização dentro do campo educacional. A exemplo, referimos a obra de Paraskeva et al. (2005) que defende que o caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não é o apontado pela bússola neoliberal, mas sim o atendimento das necessidades dos alunos.

Conforme Santomé (2005), em suas análises, no currículo só existem homens de cor branca, empregadas, cristãos etc., não se ensina nada sobre vida de pessoas desempregadas ou de outras pertencentes a minorias, sobre as injustiças que sofrem, nem como podem defender-se. Na Escola, não se trata, por exemplo, sobre,

Que fórmulas de organização dos trabalhadores se ensinam para lutar por outras formas de produção e distribuição mais justas e democráticas? Como se explica a pobreza e por que aparece esta? Onde e quando se estuda a vida quotidiana das pessoas que vivem da agricultura e da pesca, as injustiças que enfrentam, a escassez de recursos de que dispõem devido a sua concentração exclusivamente nas cidades? Como podem defender-se e com o quê os trabalhadores com baixos salários e suportando más condições de trabalho? Por que é a vida das pessoas com menos capacidades físicas e/ou psíquicas tão dolorosa e injusta? Como se explica que além de pessoas heterossexuais existam gays e lésbicas? Como se explicam as injustiças e situações de marginalidade dos homossexuais? (Santomé, 2005, p. 153).

Enfim, não se trata dentro do currículo escolar de questões que possam levar os alunos e toda a comunidade a refletir sobre as injustiças a que as pessoas são submetidas. Para formar cidadãos, é preciso criar condições para que se avalie a condição da vida cotidiana das pessoas, trazendo assuntos sobre justiça e responsabilidade social. Porém, se, de forma contrária, a Escola é dotada de injustiça curricular, se é “uma escola em que a escolha das matérias dadas oculte ou altere as condições de vida de grupos silenciados será uma escola opressora, injusta e colonizadora” (Santomé, 2005, p. 154).

Na opinião de Noam Chomsky (2005), a melhor forma de se descobrir como funciona uma democracia é praticando-a, porém, as escolas não fazem isso muito bem, pois “uma boa medida do funcionamento de uma democracia nas escolas e na sociedade é o grau de aproximação entre a teoria e a realidade, sendo sabido que tanto nas escolas como na sociedade, existe um grande abismo entre as duas (Chomsky, 2005, p. 204). Para Giroux (1983), a base para uma nova perspectiva de currículo:

Deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social (Giroux, 1983, p. 56).

Concordamos que tal compreensão só se dá através de uma tarefa de análise dos discursos que revele a lógica perversa da relação entre instituições econômicas, Estado e Escola. E esta tarefa de análise do discurso defendida pelas diferentes pedagogias libertárias que desvela a lógica perversa da relação entre instituições econômicas, Estado e escola, mostra como a língua desempenha importante papel no projeto de transformação social, porém, tal tarefa e papel não chegam a ser contemplados e nem valorizados na grande maioria dos projetos de formação ou discursos para a formação de professores de língua.

Diferente da racionalidade estruturalista predominante na formação de professores de língua, para os pensadores da área das Ciências da educação, das pedagogias radicais, que lutam pela transformação e pela justiça social, como Giroux, a língua tem a importante função de desvelar a lógica política e ideológica que reside no campo educacional. Através de uma postura dialética, que promova uma forma crítica de raciocínio e comportamento, a língua pode ajudar “as pessoas a analisarem o mundo em que vivem, a tomarem conhecimento dos constrangimentos que as impedem de mudar esse mundo, e, por fim, as ajude a lutar coletivamente para mudar esse mundo” (Giroux, 2007, p. 58).

Giroux (2007) descreve essa dialética como uma forma de crítica que revela as contradições subjacentes que apoiam as formas de alienação, e ela se baseia “no uso da linguagem e do discurso, que é capaz de olhar para o mundo de uma forma diferente, isto é, de uma perspectiva que transcende o mundo dos “factos” e das leis “naturais” que servem para encobrir a realidade e esbater as contradições” (Giroux, 2007, p. 58).

Consideramos que, assim como a língua e seu uso naturalmente ideológico, o currículo “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder” (Moreira & Tadeu, 2011, p. 14). E, segundo os sociólogos do currículo, esse não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica, “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (Moreira & Tadeu, 2011, p. 28). Podemos compreender o currículo como um discurso, onde se usa ideologicamente a tarefa de seleção dos conhecimentos. E como todo discurso, nunca

é inocente, neutro e desinteressado, nele estão implicadas relações de poder e visões particulares e interessadas de mundo.

Com o vimos até aqui, compreendemos então que a língua e seu acarretamento ideológico têm papéis a desempenhar. Entre eles, o já denunciado por Althusser na questão dos discursos usados pela classe dominante como instrumento de materialização e reprodução de suas ideologias, e o seu papel oposto, o da possibilidade de desvelar as relações ideológicas de dominação existentes. Ou seja, da mesma forma que o uso da língua pode servir para a reprodução de ideologias, na forma de discursos de dominação, seu uso também pode ser para desvelar essas ideologias, possibilitando, dentro do seu próprio sistema, desmontá-las, enfraquecê-las e destruí-las, junto com as relações de dominação que estabelecem.

Segundo Silva (1999), Henry Giroux descreve que existem medições e ações no nível da Escola e do currículo que podem ser trabalhadas contra os desígnios do poder, havendo um lugar para a oposição. Acreditamos que esse lugar também pode ser o da língua e seus usos. É a língua que media, viabiliza e dá vida à oposição, à rebelião e à subversão nos espaços de luta e conflito como a Escola, é através da língua ou das linguagens em suas formas e modalidades que se constroem os espaços para oposição.

Portanto, assim como para os interesses da classe dominante “as escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos de classe dominante” (Giroux & Simon, 2011, p. 109), a Escola também se torna um território de luta e que habilita as pessoas para:

Intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as interações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes (Giroux & Simon, 2011, p. 109).

Na Escola, como espaço das interações do cotidiano, apela-se “para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes daqueles que são quase sempre silenciados” (Giroux & Simon, 2011, p. 110). Através do conteúdo do currículo legitima-se a linguagem, os códigos e os valores da cultura branca, cristã e dominante, validam-se as vozes do mundo adulto. Mas é preciso combater a cultura do silenciamento e fortalecer o poder das pessoas, trabalhando com os alunos “explicitando as contradições sociais em que nós vivemos” (Giroux & Simon, 2011, p. 136). É dessa forma que o sentimento de pessimismo e o determinismo econômico fatídico vai sendo substituído por uma nova forma de pensar, baseada nos sentimentos de possibilidade e resistência, conceitos que Giroux vai buscar para desenvolver as bases de uma teorização alternativa sobre pedagogia e currículo, como afirma Silva (1999):

Giroux esteve preocupado [...] em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução. Ele já fala aqui de uma “pedagogia da possibilidade” – um conceito que vai se tornar central às teorizações de sua fase intermediária. Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugerida pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem medições e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle (Silva, 1999, p. 53).

Assim, acreditamos que há mediações possíveis no espaço da Escola na relação currículo e sociedade que podem atrapalhar os propósitos da estrutura econômica que alimentam as desigualdades sociais e a língua tem importante papel nesse projeto. Nos espaços da Escola e das relações há a possibilidade de resistência, rebelião e subversão através de uma tomada de consciência crítica por parte de professores/as e alunos/as, no fazer pedagógico em direção à emancipação e libertação, que podem romper com as determinações de controle e dominação, através de pedagogias críticas e militantes (Silva, 1999).

A seguir, veremos as perspectivas pedagógicas mais radicais defendidas por Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren e István Mészáros, baseadas em uma



pedagogia crítica que visa a descolonização do imaginário popular em direção à liberdade humana.

### 1.3 Pedagogias contra hegemônicas

O termo *contra hegemônico*, cunhado por Adamson (1980), em confronto com o termo resistência, que implica negação das práticas dominantes, seria:

Um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deve engendrar. Um aspecto ainda mais importante: o conceito de contra hegemonia não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiências e luta. Como domínio refletido de ação política, a contra hegemonia desvia do espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contraesfera pública (Giroux & McLaren, 2011, p. 149).

A partir do pensamento de educação para a libertação, vários intelectuais vão constituir um movimento que se posiciona politicamente mais “à esquerda” e se diz radical na interpretação do papel da educação na transformação social e no combate às injustiças. Entre eles, está Paulo Freire, defensor da educação popular e da formação da consciência política como possibilidade e esperança para a libertação e emancipação humana, um forte crítico da educação bancária, técnica e alienante, e reconhecido, recentemente, por diferentes autores, ao lado de Fanon, como inspirador de pedagogias descoloniais<sup>1</sup> (Alexander, 2005; Walsh, 2013).

Dentro do movimento da pedagogia crítica, Paulo Freire era conhecido por sua pedagogia para a libertação e consciência, através de seu método de alfabetização dialética e círculos de cultura. Nos círculos, debatiam-se temas sobre trabalho,

---

<sup>1</sup> Conforme Alexander (2005) e Walsh (2013), a pedagogia descolonial é constituída por práticas e metodologias orientadas para a ruptura, transgressão e desconexão com as práticas impostas pelo modelo moderno colonialista e capitalista.

cidadania, liberdade, direitos e política, pois, para Freire, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 1997b, p. 23)

Após o golpe militar de 1964, no Brasil, Paulo Freire foi preso, acusado de traição por estimular a massa popular e oprimida a pensar. Na condição de exilado, registra seus pensamentos em diversos escritos, entre eles os mais citados *Pedagogia como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1968), este último publicado no Brasil somente em 1974. Publicou vários outros livros que expressam a sua opinião em torno de uma educação para a conscientização, pois, segundo suas próprias palavras:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna (Freire, 2019 [1968], p. 48).

Para tanto, necessitamos de uma educação problematizadora que resulte na inserção crítica na realidade (Freire, 2019) e não uma educação fundamentada no conhecimento tradicional vazio e oco, expresso nos currículos escolares desligado do contexto existencial das pessoas e que impede o “pensar verdadeiro”, pois:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (Freire, 2019 [1968], p. 33).

Para Paulo Freire, uma educação que não está ligada à luta pela emancipação e contra a exploração não merecia esse título. A educação problematizadora é autenticamente reflexiva e implica um constante desvelamento da realidade. A educação como prática da liberdade não vê o homem isolado do mundo, por isso problematiza os seres no mundo, no esforço de fazer com que, de forma crítica, se percebam como estão sendo no mundo, numa relação dialética (Freire, 2019 [1968]).

A educação problematizadora, comprometida e a serviço da libertação do homem de sua condição de oprimido, se dedica a desmitificar o mundo e tem no diálogo o poder de desvelar a realidade. Contrária a educação que busca a permanência da condição de oprimido, a concepção problematizadora de educação vem para provocar a mudança de sua condição, se fazendo revolucionária por não aceitar a condição predeterminada de seu presente e futuro.

Sem aceitar tal condição, é importante a constante luta, “esperar na luta”, com uma esperança que não se deve esgotar. A sua metodologia é a pedagogia crítica que não romantiza a condição e sim a denuncia, num humanismo radical, dos fatos que culminaram na condição de oprimido.

Segundo Lima (2013), a obra escrita de Freire “é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas, em grelhas simples de leitura, e principalmente em prescrições metodológicas simples” (Lima, 2013, p. 20). Mas podemos afirmar que a prática freiriana era baseada na liberdade e na participação livre e crítica dos educandos, uma proposta pedagógica democrática, de educação para e pela democracia, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1967; Lima, 2013).

Freire sempre ressaltou o caráter político de educar, por isso, não neutro. Quando fazemos educação estamos assumindo uma posição sobre esse processo, seus interesses e reflexos perante a sociedade. Não existe imparcialidade e, portanto, resta saber se o interesse pelo qual se luta é coletivo ou individual, inclusivo ou excludente. Para Freire, não há prática mais política que a prática educativa.

Segundo Guilherme (2017), para Paulo Freire, a missão da educação é a transformação radical da sociedade, visa a justiça social, exigindo que “se abanem as estruturas” (p. 213). Paulo Freire considera a escola como uma instituição que prepara o estudante para intervir na transformação da sociedade, a escola cidadã, coletiva e

politicamente interveniente, inspiradora dos movimentos sociais (Guilherme, 2017). Para Guilherme (2018), Freire “é um humanista radical, insurge-se de fora do sistema, não evita a intervenção política e exige transformações profundas que implicam o cultural e o epistemológico” (p. 97).

Nesse processo educativo libertário e emancipatório, Freire também chega à conclusão de que a língua é uma forte aliada. Em sua perspectiva, a dialogicidade, como fenômeno humano, se revela no uso da palavra que se impõe como não vazia, quando “esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. Li uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo” (Freire, 1967, pp. 77-78).

Portanto, Paulo Freire tratava a aprendizagem da língua como uma conquista pelo homem popular, nos grupos de trabalho e de debate, era central o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. É através da palavra que se denuncia o mundo de injustiças, e “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1996b, p. 41). Isso porque, na sua concepção:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 1996b, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, Henry Giroux (1983, 1992 [1987]) é um pensador que defende a renovação teórica no campo educacional. Giroux defende uma teoria crítica da escolarização e o desenvolvimento de uma pedagogia radical, fundamentada no discurso da emancipação e transformação social sem estar atrelada a princípios doutrinários.

A sua pedagogia é baseada na possibilidade e na resistência, isso porque, para Giroux, a Escola e a sala de aula são espaços genuínos de conflitos e lutas. Nesses espaços, constroem-se relações de poder, onde se manifestam e se contestam

poderes, gerando conflito e disputas. Sua perspectiva é contrária às teorias educacionais de hoje que estão baseadas na ideia de consenso, integração, homogeneização e neutralização.

No caso dos espaços e instituições educacionais, como a Escola, quem luta para se manter no poder é a classe econômica dominante, bem como explicam as teorias da reprodução (Althusser, 1969; Bowles & Gintis, 1990). Nessas teorias, é central o tema de que a Escola desempenha um papel importante na reprodução social, necessária para “sustentar as relações capitalistas de produção” (Giroux, 1983, p. 36).

Porém, para além das perspectivas que observam as categorias sociais como estagnadas, impossíveis de serem superadas, uma série de estudos, como o de Willis (1991), tem mostrado que existe uma outra dinâmica de resistência dentro e fora da Escola que mostra a possibilidade emancipatória, apesar dos discursos dominantes presentes dentro e fora da Escola. Inspirado nesses estudos, Giroux considera a Escola como uma esfera pública democrática voltada para o fortalecimento pessoal e social e o/a professor/a como aliado/a na constituição dessa esfera, desempenhando um importante papel como intelectual transformador (Giroux, 1992).

No contexto em que a Escola foi associada aos imperativos de empresas e do mercado de trabalho, passando a ser área de treinamento para diferente atuação na indústria e nas empresas, desenvolvendo uma formação tecnocrática, especializada, tecnicista e instrumental, Giroux considera importante “criar um vernáculo crítico a partir das experiências diárias, a linguagem crítica se une a linguagem da possibilidade” (Giroux, 1992, p. 33) e oferecer aos alunos discursos alternativos ao dominante que oprime.

Assim, como dito anteriormente, semelhante a Paulo Freire e outros intelectuais citados até aqui, Giroux (1983) enfatiza o papel da língua a serviço do desmonte da empreitada opressora capitalista dominante. Ele percebe a importância das práticas de linguagem, leitura e escrita, a pedagogia radical e a alfabetização crítica na luta pela liberdade, pois, na sua visão, a legitimação da classe dominante no poder se dá a partir, também, da instrumentalização gramatical:

As atuais abordagens de escolarização devem ser desafiadas em termos de suas bases ideológicas e dos interesses que tais bases, implícita ou implicitamente, apoiam. É necessária

uma forma de análise que revele os princípios dominantes que estão no centro de uma dada problemática de alfabetização [...] e devemos desvelar os elos entre a escola e a sociedade mais ampla, de tal modo que possamos identificar e transformar as forças ideológicas e estruturas que unem o processo escolar à reprodução de classe e as discriminações de sexo e de raça, devemos reconhecer como as ideologias são constituídas e inscritas no discurso e nas práticas sociais do dia-a-dia da sala de aula. O estudo da alfabetização fornece um produtivo ponto de partida para tal análise (Giroux, 1983, p. 60).

As práticas de linguagem são consideradas como construtoras da identidade de classe mediada dentro de contextos socioideológicos, como a família, por exemplo, onde se estabelecem práticas de luta e resistência. Discursos que legitimam certas práticas de linguagem que representam a cultura linguística da classe dominante fazem com que ela funcione tanto para produzir como para reprimir identidades. Como pensava Paulo Freire, as práticas de linguagem das classes populares são ignoradas e tenta-se apagá-las. Portanto, na prática, através da linguagem deve-se discutir e problematizar temas sociais concretos, problematizar conteúdos, desvelar ideologias nas práticas linguísticas da classe dominante e fazer uma leitura crítica da realidade (Giroux, 1983).

A linguagem é utilizada a fim de alocar recursos e poder nas mãos de alguns grupos, negando-os a outros, mas quando estabelecermos a relação entre linguagem e poder, segundo Giroux (1992), será possível:

Para professores, interrogar práticas específicas de linguagem a respeito das questões que suscitam, dos silêncios que cultivam e de como penalizam estudantes na forma de imposições que desorganizam e tornam ilegítimas certas experiências e ideias. Tal concepção de linguagem não só indica a necessidade de que professores e estudantes desvelem seus significados e códigos ocultos, mas torna imperativo o desenvolvimento de alternativas para estruturas retóricas e práticas discursivas alternativas, que desafiem ou confirmem modos de pensamento, de expressão e de ação, para apoio da pedagogia crítica (Giroux, 1992, p. 44).

A linguagem, como apoio no desenvolvimento de uma pedagogia crítica, é baseada na visão de que existe uma relação entre discurso e poder, e de que tudo que diz respeito ao discurso está intimamente ligado a forças materiais e ideológicas que, dentro da Escola, funcionam para legitimar ou apagar, e fornece base “para analisar a forma como a ideologia está inscrita naqueles modelos de discurso educacional” (Giroux, 1992, p. 60).

Portanto, inspirado por Freire e Bakhtin, Giroux toma, para sua teoria da pedagogia emancipatória, a visão de linguagem como ato social e político. Problematiza o cruzamento entre conhecimento, linguagem e poder na produção de práticas históricas de regulação e controle social. A linguagem assim se torna instrumento central na luta pela expressão, sendo importante construir uma pedagogia da linguagem crítica afirmativa para a participação dos sujeitos em movimentos sociais engajados na luta para que a Escola seja uma esfera pública democrática, onde todos têm voz; onde os intelectuais têm a responsabilidade de “analisar os modos como a língua, a informação e o sentido se articulam para organizar, legitimar e fazer circular valores, para estruturar a realidade e para oferecer noções específicas de acção e de identidade” (Guilherme, p. 2005, p. 138).

Como podemos ver, é possível encontrar um extenso material que nos ajuda a refletir sobre a pedagogia da linguagem crítica dentro de uma pedagogia radical. De acordo com Guilherme (2005), Giroux oferece, “para a teoria e a prática educativas, aos teóricos e práticos da língua e da comunicação intercultural os fundamentos para a renovação das suas visões e das suas práticas” (p. 132).

Giroux, para Guilherme (2005), chama atenção para o papel dos intelectuais na responsabilidade de analisar como a língua é articulada para organizar, legitimar e fazer circular valores:

À medida que se vai tornando claro que não se pode separar as questões do uso da língua das questões do diálogo, da comunicação, da cultura e do poder, os assuntos da política e da pedagogia tornam-se cruciais para quem entende a pedagogia como uma questão política e as políticas da língua como sendo questões de profunda reflexão pedagógica (Guilherme, 2005, p. 142).

Dando continuidade aos nomes que se tornaram referência na construção de uma pedagogia radical, Peter McLaren prega sua pedagogia crítica e revolucionária. E para iniciar nossa exposição sobre o que pensa este autor, destacamos o seguinte trecho de um de seus textos iniciais sobre sua pedagogia, “se a linguagem de análise que você usa em seu trabalho não lhe capacita e não lhe encoraja a denunciar o mundo, então é melhor que você reconsidere a linguagem que está usando” (McLaren, 2001b, p. 177).

McLaren (2005) diz que sua pedagogia crítica surge com o objetivo de uma revolução social total. Questiona o termo educação, desvela as dimensões sexistas, racistas e homofóbicas das sociedades capitalistas, expõe a sua nudez ideológica e busca a erradicação da sociedade de classes. Sua pedagogia ensina que não devemos nos acomodar e vislumbra uma reconstrução radical da sociedade. Sua pedagogia surge a partir de leituras de intelectuais da América do Sul, militantes, guerrilheiros e revolucionários, “Sin embargo, la pedagogía revolucionaria que propugno, que he construido desde las raíces de los trabajos de Freire y Marx y la obra de muchos otros, tales como el gran revolucionario Che Guevara” (McLaren, 2012, p. 34). Sobre sua pedagogia, McLaren (2012) desenvolve:

Modos de estimular a los estudiantes a pensar en una posibilidad través de la creación de lo que he denominado una pedagogía revolucionaria. Por extensión, estoy interesado en el rol que la educación puede jugar en la sociedad extensa para el desmantelamiento de la ley del valor del capital como una forma central de mediación entre los seres humanos (McLaren, 2012, p. 24).

Na perspectiva de McLaren (2012), através da educação, pode promover-se uma práxis revolucionária em que as práticas cotidianas são de luta contra a hegemonia e de construção de uma realidade mais justa e mais humana, anticapitalista e descolonizadora. A constituição de uma pedagogia crítica e revolucionária:

Ha sido una corriente liberadora central en la educación de las últimas décadas. Ella há servido como una forma de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que



estructuran el proceso de educación. La mayoría de los acercamientos a la pedagogía crítica están limitados a perturbar los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento burgués (McLaren, 2012, p. 33).

Sua pedagogia tem enfoque descolonizante que envolve diminuição do impacto ambiental, acabar com grupo de alunos separados por níveis, não voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado, ampliar práticas antirracistas, antissexistas e não homofóbicas, além de:

Políticas igualitarias destinadas a ayudar a lograr resultados educativos más iguales, independentemente de la clase social, el género, la raza, la orientación sexual o discapacidad; y un plan de estudios orientado a la cooperación socialista y la justicia ecológica. Pero también va más allá de estas iniciativas. La descolonización de la pedagogía en esta instancia no sólo significa desarrollar estrategias de aula diseñadas para impugnar las políticas y prácticas neoliberales, el imperialismo y el militarismo; también se refiere a la elaboración de un lenguaje crítico con el que desafíe fundamentalmente la concentración del poder estatal y de las corporaciones, tanto a nivel transnacional como local (McLaren, 2012, p. 74).

Na mesma linha de pensamento, István Mészáros, um dos grandes pensadores da atualidade, em *Educação para além do capital* (2008), compreende a educação como forma de superar obstáculos da realidade. Ele defende que a educação não é um negócio, não deve qualificar para o mercado e sim para a vida tendo como núcleo estruturante possibilidades libertárias e emancipatórias. Pensar a educação e uma sociedade mais humana significa superar a lógica desumanizadora do capital que tem o individualismo, o lucro e a competição como fundamentos. Em Mészáros (2008) encontramos um pensamento construído a partir de três questões: Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

Na perspectiva de Mészáros o simples acesso à Escola não garante que pessoas sejam retiradas da condição de não existência, para ele o processo de

exclusão se dá dentro das instituições formais de educação por perpetuarem valores de visão de mundo e sociedade mercantil. Ele defende que a educação deve ser contínua, que permita o trabalho de professores/as e alunos/as voltado para as mudanças necessárias e forme sujeitos políticos que saibam usar a palavra como arma para transformar o mundo. A tarefa educacional é a transformação ampla e emancipatória e não o combustível para uma máquina produtiva para a expansão do sistema capital, um mecanismo de manutenção do homem no trabalho alienante e a internalização da posição que o sistema de hierarquia social capitalista lhe atribuiu, com o objetivo de legitimar e reproduzir valores de interesses dominantes (Mészáros, 2008).

A questão sobre o papel da educação no pensamento de Mészáros está na diferença que ele faz entre explicar e entender, “a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo” (Mészáros, 2008, p. 18), e se quisermos uma educação alternativa que nos ajude a compreender o mundo “é preciso romper com a lógica do capital” (Mészáros, 2008, p. 27).

Para que esse rompimento se dê, é necessário não só estimular o sistema educacional formal a promover esse rompimento, mas abarcar todas as práticas educacionais da sociedade, fora do sistema educacional formal, pois a racionalização e a legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural”, supostamente inalterada, é propagada não só nos discursos públicos, na rádio e televisão, mas nas próprias teorias acadêmicas (Mészáros, 2008).

Além disso, mesmo que se levem a cabo reformas educacionais não elitistas no sistema educacional formal, em algum momento, a lógica autoritária e global do capitalismo será vencida e o sistema anterior será restabelecido. Nesse sentido, Mészáros (2008) diz que precisamos modificar o sistema de internalização de valores opressivos historicamente estabelecidos e reproduzidos pelo sistema de educação formal e valorizar a aprendizagem que se constrói ao longo da vida: “o processo contínuo de aprendizagem se dá fora do sistema formal de educação, pois nossas experiências constitutivas permanecem fora do âmbito do controle e da coerção das instituições formais” (Mészáros, 2008, p. 54).

Porém, o autor reconhece que é preciso “desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (Mészáros, 2008, p. 55) e induzir, dentro desse sistema, o inconformismo. Professores/as e alunos/as podem se rebelar contra o conformismo universal através de munição adquirida dentro do próprio sistema formal como fora e de sua ampla experiência educacional:

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* - não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe (Mészáros, 2008, p. 56).

Como, por exemplo, um projeto contra a consciência colonial ou “contra consciência”, consciência descolonizada, como na ideia do pensador filipino Renato Constantino. Para Mészáros (2008, p. 59), “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso, mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”.

Nesse sentido, a educação continuada é constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital e inseparável da prática de autogestão. Uma proposta de educação, simultaneamente, transformadora, ampla e emancipadora, é inconcebível sem uma educação no seu sentido amplo e, para que isso seja requerido, “os educadores também têm de se educados” (Mészáros, 2008, p. 77).

Como podemos ver, as pedagogias revolucionárias ensinam alunos/as e professores/as a compreenderem a situação em que estão e são guiadas pelo imperativo da luta de classes, e para que se alcancem os seus objetivos, uma das alternativas é a descolonização da consciência (Mészáros, 2008) e da práxis pedagógica (McLaren, 2012). Portanto, a seguir, vamos ver o que nos diz o pensamento descolonial e seu papel na educação.

## 1.4 O pedagógico e o descolonial

No início do século XXI, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh e Arturo Escobar, reunidos no grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”<sup>2</sup>, aprofundaram seus estudos sobre o fazer descolonial. O fazer descolonial é um pensamento que vivia na mente e nos corpos indígenas e afrodescendentes nas América do Sul, Central e no Caribe há 500 anos (Mignolo, 2008). Hoje, o pensamento descolonial tornou-se uma opção ou alternativa epistemológica ao projeto moderno europeu, estabelecendo uma forte crítica à razão imperialista e colonialista imposta aos povos não ocidentais.

Essa opção epistemológica traz à tona o debate sobre o colonialismo e a colonialidade do poder, do saber e do ser. Para nos ajudar a entender melhor as bases da construção do pensamento descolonial, recorreremos a Maldonado-Torres (2007) que explica de forma clara e concisa os termos-chave desse campo teórico:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

---

<sup>2</sup> O Grupo Modernidade/Colonialidade é um coletivo de pensamento crítico, organizado a partir de 2003, por um grupo de intelectuais predominantemente com origem na América Latina que dialogam sobre a perspectiva da descolonialidade.

Conforme Mignolo (2006), o projeto de colonialidade do poder, do saber e do ser se sustenta em diferentes níveis. A colonialidade do poder se sustenta no nível político e econômico; a colonialidade do saber se sustenta no nível epistêmico, filosófico e científico e na relação das línguas com o conhecimento; e a colonialidade do ser se sustenta no nível das subjetividades, controle da sexualidade, papéis atribuídos aos gêneros etc.

Quanto ao projeto descolonial, manifesta-se como contrário à manutenção/reprodução da colonialidade do poder, do saber e do ser e cria a expectativa de que outro mundo e outras formas de pensar são possíveis. Porém, para que isso ocorra, Quijano (1992) diz que são imprescindíveis a desobediência epistemológica e o desprendimento do pensamento colonial moderno. Somente assim, chegaremos a uma forma de pensar outra que desnaturaliza a matriz colonial (Mignolo, 2008).

Por descolonialidade, Mignolo (2008) diz que, ao mesmo tempo, é:

a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (Mignolo, 2008, p. 313).

É importante ressaltar que o pensamento descolonial, em sua matriz, nega a ideia de que as vidas humanas podem ser descartadas. Para o marroquino Abdelkebir Khatibi, o pensamento descolonial é possível a partir da luta contra a negação da existência do outro, a existência dominada e desumanizada que são heranças da colonização clássica.

Mignolo (2008) diz que ainda encontramos dificuldade em pensar e imaginar formas diferentes do projeto ocidental, e que tal dificuldade existe pelo fato de que os imperialistas tiveram êxito no manejo da colonialidade do saber, graças ao projeto linguístico-colonizador de imposição da razão imperialista/colonial através das línguas europeias (espanhol, português, francês, inglês e holandês) aos povos não europeus. A mudança dos padrões coloniais do ser, do saber e do poder é percebida através do que Maldonado-Torres (2016) chama de atitude decolonial:

O que chamo aqui de atitude decolonial encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2007a, 2007b). Durante a chamada época da ilustração europeia, esta atitude era parte de uma guinada mais ampla, quando a ideia e a tarefa da decolonialidade do ser, do poder e do saber adquiriu um estatuto de projeto político internacional. Isto se deu talvez de forma mais clara e contundente com a Revolução Haitiana. A Revolução Haitiana pode ser vista como ponto chave da “guinada decolonial” que impactaria em toda a região do Caribe e que inspiraria projetos de emancipação radicais até os nossos dias (Maldonado-Torres, 2011). Frente a um contexto onde sujeitos negros deparavam-se com uma alienação perfeita das dimensões do ser e do significado (imagens e caracterizações do negro como bestial), do saber (tipologias sobre o lugar do negro no “sistema da natureza”) e do poder (a escravidão naturalizada), há o levante de uma revolução de “negros” em uma colônia que não somente teve a audácia de se rebelar, como também seus sujeitos se tornam autoconscientes do significado revolucionário amplo de seu próprio levante (Maldonado-Torres, 2016, p. 88).

O projeto de(s)colonial também vem ganhando espaço no campo educacional e abrindo discussões em torno da relação entre o colonial e o pedagógico. Essas discussões, por sua vez, têm ampliado o debate sobre o tema da interculturalidade e a possibilidade de construção de novas pedagogias. O objetivo dessas pedagogias seria transformar realidades e relações sociais injustas através de práticas pedagógicas baseadas no pensamento de(s)colonialista, tema abordado pela linguista e pedagoga estadunidense radicada no Equador, Catherine Walsh.

Como referido acima, Mignolo (2008) diz que a descolonialidade passa pelo desvelar da lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder, personificada na economia capitalista. Ainda conforme este autor, o sistema (neo)liberal de hoje associa a gestão das esferas política e econômica à gestão da educação, uma vez que esta é fundamental para a formação da subjetividade e para a administração da organização econômica e política da sociedade, por isso, a gestão política e econômica “anda de mãos dadas com a gestão da educação” (Mignolo, 2008, p. 323).

Dada a importância do tema para o campo educacional hoje, em tempos de resistência, Walsh (2006, 2013, 2017) vai se dedicar, especialmente, na identificação do entrelaçamento entre o pedagógico e o colonial e, como ela faz questão de enfatizar, em uma construção coletiva, apresentar as bases para a construção da(s) pedagogia(s) decolonial. Para isso, a autora vai buscar experiências concretas de homens e mulheres afro, indígenas e intelectuais mesoamericanos e sul-americanos do século XX, como Paulo Freire, Franz Fanon e Manuel Zapata.

No campo educacional, a autora diz que mais importante do que debater se conhecimentos são apresentados de forma segmentada ou não, é questionar, como faz Grosfoguel (2011, 2016), a autoridade do conhecimento norte-cêntrica que se impõe também por meio de mecanismos institucionais universitários.

Silva (2018), ao estudar o conhecimento acadêmico no Brasil, conclui que este possui um forte traço da permanência da colonialidade de poderes na sociedade pós-colonial brasileira, constituindo um cenário de independência sem descolonização, como na interpretação de Quijano (2005). A criação do ensino superior no Brasil por D. João VI, tinha a intenção de estabelecer no país instituições que reproduzissem o domínio colonial, reproduzindo a cultura e a memória europeias, garantindo melhor controle colonial e o atendimento as elites coloniais brancas e escravocratas.

Os modelos evolucionistas e social-darwinistas popularizados como justificativas teóricas para as práticas imperialistas de dominação (Schwarcz, 1993), chegam ao Brasil contribuindo para a consolidação do racismo científico, uma vez que as práticas acadêmicas são construídas a partir das teorias raciais europeias, fundamentadas pelas “convicções” científicas de inferioridade negra e indígena e de superioridade branco-europeia (Silva, 2018).

Além de termos que lidar com esse forte traço da colonialidade, Walsh (2013) enfatiza também que, nos últimos anos, surgiram governos que se dizem progressistas e democratas, mas que, na verdade, são expressão de atraso e retrocessos. Alguns governos se lançam em campanha defendendo posturas xenófobas, antidemocráticas e autoritárias, fazendo referência à necessidade de militares, como em ditaduras, e são eleitos, evidenciando que vivemos, como diz Hall (1992), em sociedades totalmente anti-humanas.

Nesse contexto, que não é mais a realidade de um país ou outro, mas se trata de um movimento percebido em diferentes pontos do planeta, até nos ditos mais democráticos, Walsh (2013) nos convida a pensar não só em uma perspectiva descolonial, mas sim em uma perspectiva não colonial. O termo correto, explica a autora, é decolonial, que se define como um movimento que não está ancorado na busca de uma nova teoria crítica, “sino en la construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (Walsh 2013, p. 24).

O projeto pedagógico decolonial proposto por Walsh (2013, 2017) é um desafio ao desenvolvimento de práticas ativas que envolvem o pedagógico e o não colonial, assim como as pedagogias:

De lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs<sup>3</sup>, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25).

Envolve também a memória coletiva que nos leva a reconhecer opressões e injustiças herdadas de um sistema baseado na dominação como o patriarcalismo, a colonização e o capitalismo, que contribui para a formação atual do imaginário coletivo sobre a mulher, sobre o negro e sobre o pobre. É necessário, além de descolonizar esse imaginário, construir novas memórias e novo imaginário não colonial.

É necessário resistir, assim como homens e mulheres indígenas resistiram, no século XVI, à invasão hispânica no território mesoamericano, andino e sul-americano. Essas experiências de resistência inspiram uma práxis político-pedagógica que relaciona o pedagógico e o decolonial, a possibilidade da esperança, da justiça, da dignidade e da humanização, lutas e práticas que:

---

<sup>3</sup> O uso do “x” é uma prática de uso da linguagem desobediente e militante, promovida pelos zapatistas, que assinala a copresença do masculino e do feminino.



Abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente prácticas como pedagogías que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p. 28).

As lutas sociais tornam-se cenários pedagógicos e seus participantes vivenciam não só aprendizagens, mas também de des/reaprendizagem, quando passam a refletir sobre sua condição atual e tentam tornar outra possível. Através das lutas sociais, vivenciam processos pedagógicos que perturbam e desafiam a razão moderna ocidental racista (Walsh, 2013). Estas são:

Prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad. [...] luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia (Albán) y humanización (Walsh, 2013, p. 36).

Práticas como essas são defendidas por pensadores como Paulo Freire, que sempre lutou pela restauração da humanidade dos sujeitos. As injustiças e dominações desumanizam o sujeito oprimido, sendo necessário “la creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para desvelar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas” (Walsh, 2013, p. 48).

A prática decolonial também pode ser identificada em Frantz Fanon, que cultivava a esperança pela transformação e a batalha pela descolonização. Walsh (2013) destaca que, para ambos, Freire e Fanon, “la libertad, es decir la necesidad de lograr

individualmente y colectivamente una conciencia de libertad de la dominación, que fue elemento constitutivo de la práctica liberatoria y/o pedagógica de transformación” (Walsh, 2013, p. 49).

A transformação como o centro de pensar e agir pedagógico envolve o epistemológico, ou seja, uma nova forma de conhecer, e o ontológico existencial, conhecer a si mesmo e ter a consciência da possibilidade de existência, libertando-se da não existência e reexistir. Albán (como citado em Walsh, 2013) concebe a reexistência:

Como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas en este caso indígenas y afrodescendientes las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose (Albán como citado em Walsh, 2013, p. 456).

Conforme Frantz Fanon (1983), “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (Fanon, 1983 como citado em Walsh, 2005, p. 22), assim estabelece a relação entre colonialidade e a não existência.

Além de Freire e Fanon, outro pensador que vai possibilitar a abertura do caminho para a construção de pedagogias decolonialistas é Manuel Zapata pela sua extensa produção. Conforme Walsh (2013), Zapata:

Distingue la fase colonialista del capitalismo y resalta su violencia carnal dirigida de manera particular a la mujer india y negra. Así, pone en escena los actos de deshumanizar, desarticular, silenciar, objetivizar, cosificar y mercantilizar, a la vez que da presencia vital a

estrategias decoloniales de resistencia, insurgencia, re-existencia y re-creación (Walsh, 2013, p. 58).

Através do pensamento desses intelectuais e das experiências de luta dos povos e sujeitos que resistem até hoje à dominação e negação de suas existências, é possível ir traçando pedagogias e metodologias necessárias ao processo de de(s)colonização do pedagógico, dos discursos tradicionais sobre educação e processos de escolarização, mostrando que as lutas sociais desses povos são cenários pedagógicos de(s)coloniais (Walsh, 2013).

Conforme Walsh (2013), podemos entender a prática pedagógica decolonial nas palavras de Alexander (2005, p. 64) como “metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas”.

Ainda na busca por identificar a relação entre o pedagógico e o de(s)colonial, aposta-se nas experiências de resgate de memórias coletivas e de educação intercultural crítica. Para Walsh (2013), a interculturalidade tem um significado ligado à construção de outras formas de pensar e de se posicionar na perspectiva de um mundo mais justo. E questiona as bases ideológicas e epistêmicas eurocêntricas no campo educacional (Oliveira & Candau, 2010).

Walsh (2017) destaca duas atitudes, a de pensamento e a de luta. Essas duas estão envolvidas num movimento de lutar-pensar-lutar, a luta que pensa e o pensamento que luta. E toda luta e pensamento que é contra o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial e heteronormativo, como as pedagogias de resistência e (re)existência são compreendidas como decoloniais.

Para Mignolo (2017), a pedagogia decolonial tem o objetivo de estabelecer relações mais humanas, o que também significa aprender a desaprender para voltar a aprender a estar no mundo de outra maneira. Porém, a formação e a escolarização privilegiam a disciplinarização e deixam de lado as emoções e a história pessoal. Para os estudiosos e defensores de uma pedagogia decolonial, os sujeitos são convidados a refletir de forma consciente de seu lugar de enunciação, até se descobrirem implicados em uma modernidade/colonialidade enraizada e passam a identificar-se

ou localizar-se em algum lugar entre o sofrimento e a vulnerabilidade, o privilégio e a arrogância (Mignolo, 2017).

Retomando a questão da citação do papel da língua por diferentes estudiosos nos projetos de pedagogia transformadora, citamos novamente o que Mignolo (2006) diz sobre o êxito imperial no manejo da colonialidade do saber graças ao projeto linguístico-colonizador de imposição das línguas imperialistas e, através delas, a imposição da razão imperialista/colonial levando-nos a aceitar que não há outra forma de pensar.

Vaz Valente (1967), em *Língua, instrumento de colonização*, diz que nos catálogos e manuscritos que se encontram na Universidade de Coimbra, referentes a Língua Geral do Brasil (LGA), além de dicionários e gramáticas, incluíam-se catecismos intitulados “Doutrinas no idioma Geral”. Ele ressalta a importância da catequização e do uso da língua como um projeto linguístico-colonizador, pois o manejo das línguas permitiu que a colonização se estendesse, servindo aos interesses do mercador, do escravista e do explorador.

Conforme Oliveira e Candau (2010), Mignolo (2005) vai afirmar que, além de uma geopolítica do conhecimento, os projetos colonizadores, marcados por uma violência epistêmica:

Conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade, e no italiano, no português, no castelhano, no francês, no inglês e no alemão na modernidade, estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa (Oliveira & Candau, 2010, p. 21).

No campo da educação linguística, o êxito imperial no manejo da colonialidade do saber graças ao projeto linguístico-colonizador de imposição de formas de pensar, parece resistir. Essa análise estabelecida pelo pensamento crítico decolonial nos leva a refletir não só sobre o que não estamos fazendo para mudar nossa perspectiva em torno do objeto de estudo língua, mas também no que estamos fazendo cotidianamente para reproduzir o projeto de colonialidade estabelecido há séculos.

Conforme Oliveira e Candau (2010), de(s)colonizar-se é fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Podemos iniciar esse processo olhando para essas e outras experiências de pedagogias de resistência e resistir. A palavra resistir é formada do prefixo *re-*, de origem latina e que significa repetição; da forma verbal latina *sistere*, que significa existir, e vem da raiz *stare*, que significa estar, permanecer ou ficar de pé. Portanto, significa estar novamente e manter-se de pé apesar de ser atacado, negado ou apagado.

## **Síntese**

Inicialmente, nosso objetivo com o presente capítulo era colocar em cena os pensadores das pedagogias emancipatórias, os pensadores da educação fundamentada na libertação, nos movimentos pedagógicos democráticos, radicais e de resistência. Ao longo de nossas leituras e da escritura deste texto, porém, além de mostrar como foram importantes para a construção de um cenário no campo da educação voltado para a transformação social, nos deparamos com a frequente referência ao papel da língua dentro das pedagogias de resistência.

Tal relação nos leva a considerar que seria interessante aprofundar um estudo quase que arqueológico em torno da temática da língua nas pedagogias de resistências ao longo da história da Educação. Esta é uma tarefa para um estudo subsequente, a constar em nossa agenda para a Formação de professores de língua para a justiça social, pois consideramos necessária para os propósitos de estudo sobre formação de professores de língua justiça social que não se esgota aqui.

Mas o que encontramos até agora deixa muito claro que, para muitas propostas pedagógicas que almejam a transformação e a justiça social, a língua é extremamente importante. Vimos que, para os pensadores da área da educação que lutavam e lutam por transformação social através da educação, a palavra carregada de sentido importa, o texto é considerado artefato poderoso, a leitura é instrumento de transformação, a escrita é uma prática social, o diálogo é o motor da tomada de consciência, o discurso é visto como recurso para produzir e reproduzir condições sociais e a língua é considerada como dominação e/ou negação de existências.

Ou seja, os pensadores da área da educação estabeleceram e promoveram, dentro de suas propostas pedagógicas, mais cedo e ao longo do tempo, mais relações entre língua e transformação social do que as propostas pedagógicas de língua dentro do campo da linguística. E consideramos que este conjunto de pensadores citados anteriormente devem constituir uma base para a construção de uma abordagem de FPLJS consistente teoricamente.

Como veremos nos capítulos seguintes, a visão de língua, a formação de professores/as e o ensino de língua se aproximam muito mais dos projetos de reprodução das condições sociais desiguais do que de projetos de transformação social, como é o caso do Brasil. Nem Paulo Freire, um dos maiores pensadores do Brasil, é lido amplamente no contexto de formação de professores/as de língua. Segundo Guilherme (2017), para Paulo Freire, assim como para Dewey, a escola/educação tem função primordial “na democratização da sociedade tendo, a justiça social como fim último” (p. 212).

Uma formação comprometida com a justiça social busca, no mínimo, estabelecer algum tipo de relação entre aquilo que é o seu objeto de estudo e questões sociais. O conjunto de autores e pensamentos acima relacionados nos fornece material suficiente para compreender que existe íntima relação entre a língua e as práticas pedagógicas transformativas. Giroux, por exemplo, diz que:

Não se pode separar as questões do uso da língua das questões do diálogo, da comunicação, da cultura e do poder, os assuntos da política e da pedagogia tornam-se cruciais para quem entende a pedagogia como uma questão política e as políticas da língua como sendo questões de profunda reflexão pedagógica (Guilherme, 2005, p. 142).

Para Giroux, língua é para lidar com as questões da política, de poder, de consciência pública e coragem cívica, como a uma cultura da interrogação e da luta democrática. Para ele, “língua precisa de ser revitalizada como parte de uma pedagogia pública que exalta a imaginação, expande a autonomia do indivíduo e aprofunda uma noção possível da actividade política” (Guilherme, 2005, p. 142).

Porém, esses pensadores não fazem parte do conjunto de autores e obras que estão compondo a maioria dos currículos de formação de professores/as de língua, que se caracteriza por um isolacionismo da área.

Nesse sentido, concluímos que, para que a formação de professores/as de língua também esteja comprometida com a transformação social, é preciso que os sujeitos em formação tenham contato com pensadores, estudos e exemplos de experiências de pedagogias transformativas que envolvam a língua como motor. Isso significa que os pensadores que foram citados aqui neste capítulo, e outros, passem a fazer parte do currículo para serem também lidos e estudados, assim como os demais pensadores que são estudados durante a formação em letras.

Entendemos que estabelecer maior relação entre língua, transformação e justiça social tradicionalmente não são preocupações de currículos de formação de professores/as e de ensino de língua. Conforme Foucault (1970, p. 227), “o que é um sistema educacional, afinal, senão a ritualização da palavra, a qualificação de alguns papéis fixos para interlocutores e a distribuição e apropriação do discurso, com toda a sua aprendizagem e seus poderes?”. Acreditamos que o que está por traz disto seja a racionalidade dominante de língua, a perspectiva privilegiada de língua nos currículos de formação. A seguir, veremos algumas das perspectivas de língua existentes e suas implicações para a transformação social.





## Capítulo II – Linguagem e transformação social

*“Se a linguagem de análise que você usa em seu trabalho não lhe capacita e não lhe encoraja a denunciar o mundo, então é melhor que você reconsidere a linguagem que está usando” (McLaren, 2001b, p. 177).*

### Introdução

Segundo Avineri et al. (2018), no campo da antropologia linguística, a linguagem é uma preocupação central nos debates contemporâneos em torno da justiça social. Diferentes estudos têm aprofundado a compreensão da relação entre linguagem, ação social e mudanças sociais mais amplas. Essa relação se tornou tema em diversas áreas de conhecimento da linguística antropológica e da linguística aplicada chegando até o campo da educação, da política, da saúde, do ativismo social, além de atravessar discussões na filosofia, na justiça, na econômica etc. (Heller & McElhinny, 2017).

Como bem lembra Avineri et al. (2018), mais de 40 anos de estudos em antropologia linguística e sociolinguística demonstram consistentemente que a linguagem não é um meio comunicativo neutro nem uma maneira passiva de se referir às coisas no mundo, mas uma forma crucial social em si.

Foram fundamentais os estudos que, a partir da década de 1960, estabeleceram a relação entre linguagem e desigualdade social (Gumperz, 1962; Labov, 1966; Austin, 1962; Bourdieu, 1999; entre outros). Apesar dessa relação ser predominantemente tratada sob a perspectiva dos direitos linguísticos, da diversidade linguística ou do multilinguismo, na contemporaneidade, a relação entre linguagem e justiça social também é compreendida como meio de articulação e contestação das iniquidades. As temáticas possíveis de serem estudadas a partir da relação linguagem e justiça social englobam ativamente debates em torno dos discursos de ódio, racismo, machismo, homofobia, acesso, equidade, poder, privilégio, violência e marginalização.

A antropologia linguística defende que promover justiça, em alguns contextos sociais em que a injustiça é endêmica, exige a reimaginação de um mundo alternativo e não a simples inclusão da população ou de práticas linguísticas, e, a partir desse entendimento, defendemos que a linguagem tem a capacidade de mudar a consciência das pessoas quanto as injustiças, permitindo-nos imaginar um novo mundo.

A antropologia linguística considera a linguagem na educação e nas diferentes esferas da vida humana como central para a justiça social, pois a participação linguística medeia a participação social (Avineri et al., 2018). Ou seja, a relação entre linguagem e justiça social está também nas discussões sobre a noção de justiça social como participação (Fraser, 2013; Young, 1990). A obstrução da participação de grupos em práticas cívicas e comunitárias através do uso da linguagem não apenas limita seu acesso as instituições sociais, mas também, limita a participação e representação em instituições políticas, econômicas e sociais dominantes. Além de tirar a oportunidade de autodefesa, de restringir o acesso ao conhecimento, tirar oportunidades de aprendizagem e impedir a igualdade no acesso a oportunidades, a obstrução da participação nega a própria humanidade (Avineri et al., 2018).

A língua é, ao mesmo tempo, barreira e facilitadora do acesso à informação e a direitos para se viver de forma plena, sendo por isso imprescindível incluir na análise da relação linguagem e justiça social, as práticas interacionais, seus contextos e participantes e reconhecer os modos de participação social, estrutural, sistêmico, institucional e interpessoal na criação de espaços equitativos e justos em todos os contextos (Avineri et al., 2018).

No capítulo anterior, vimos que, com o surgimento dos movimentos pedagógicos que lutaram por melhorias nas condições de trabalho, de vida, igualdade e justiça, existia a compreensão entre eles de que a língua era um instrumento eficaz para o processo de libertação. Para esse conjunto de pensadores, a língua passou a ser compreendida como um importante instrumento não só para o processo de dominação, mas também para o processo de libertação, surgindo como instrumento conscientizador, ajudando a compreender os processos de dominação e de libertação.

Vimos anteriormente também que o pensamento crítico descolonial problematiza a língua dentro do projeto clássico colonizador ocidental. Podemos dizer que o projeto

linguístico-colonizador foi tão eficiente que, até hoje, vivemos sob suas influências, sob uma colonialidade que envolve todo o saber linguístico, assentado no pensamento moderno ocidental.

Para contextualizar e mostrar como a língua sempre serviu aos propósitos de luta, domínios e conquista, gostaríamos de fazer referência à filosofia grega, ainda que de modo abreviado, fazendo alusão a um fato histórico importante. Quando a Roma imperialista dominou a Grécia, aquela foi influenciada pelo legado cultural desta. Os gregos, que já estudavam a linguagem, o aparelho fonador etc., quando dominados, usaram a descrição da sua língua em gramáticas para, entre outros objetivos, ensiná-la aos outros povos e transmitir seu legado cultural, resistir e não serem esquecidos.

Obviamente, o projeto grego teve grande êxito, pois, em seguida, os romanos utilizaram o modelo da gramática grega para descrever o latim que veio a dar origem às línguas românicas ou neolatinas, como o português, o espanhol, o italiano e o francês, entre outras. Tais línguas, constituídas e descritas conforme o modelo da gramática grega, baseada nas categorias aristotélicas, na filosofia e na lógica, formaram-se assentadas na cosmovisão greco-filosófica. A partir daí surgem as primeiras concepções de língua.

Segundo Mignolo (2008), na história imperial do Ocidente, o conhecimento ocidental e a razão imperialista e colonialista foram construídos na base dessas línguas neolatinas, “nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali” (Mignolo, 2008, p. 290). E, mesmo que, por vezes, promovessem pensamento crítico tal acontecia dentro das regras do jogo impostas pela razão imperialista e pelos fundamentos das categorias gregas e latinas, conforme Mignolo (2008, p. 291):

Com a expansão implacável dos fundamentos do conhecimento do Ocidente (ou seja, latim, grego etc.), digamos, epistemologia. Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero).

Assim, constituíram-se os paradigmas do mundo moderno ocidental que determinaram as visões de mundo sobre língua, sujeito, religião, subjetividades, sexualidade e conhecimento. Com o positivismo, postulou-se que o conhecimento científico era o único conhecimento verdadeiro. Com o funcionalismo, se defendia que a ordem das coisas é a organização social e cultural. Já para o estruturalismo, de vertente francófona (Saussure), as leis e regras são dadas à priori às ações do sujeito, e com a Fenomenologia, colocou-se em jogo a relação sujeito/objeto.

Dessa forma, estabeleceu-se, ao longo de séculos, o Eurocentrismo que, segundo Mignolo (2008), não dá somente nome a um local geográfico, mas uma forma de pensar dominante que se fundamentou no grego e no latim e nas línguas europeias e imperiais da modernidade e, portanto, colonialistas:

Mignolo (2005) também vai afirmar que esses processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade, e no italiano, no português, no castelhano, no francês, no inglês e no alemão na modernidade, estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa (Oliveira & Candau, 2010, p. 21).

De tal modo, como no passado, hoje continuamos vivendo sob os anseios de modelos colonialistas, só que presentemente configurados no êxito do atual modelo econômico-capitalista graças à mesma lógica de reprodução implementada pela razão epistemológica eurocêntrica. Continuamos a reproduzir as categorias e o pensamento ocidental colonialista quando, por exemplo, o conhecimento linguístico tradicional, os construtos de superioridade e as cosmovisões atreladas a esse conhecimento são privilegiados nos centros universitários de formação.

Privilegiar a perspectiva tradicional, estruturalista, descritiva e normativa de língua, como enunciação monológica, tem servido aos propósitos de dominação e reprodução de sociedades de classes, estigmatização e preconceitos. Pois esta perspectiva de língua nos coloca implicados em uma visão parcial de mundo, em uma

unilateralidade da compreensão de língua e, portanto, em uma parcial e/ou equivocada compreensão da função da língua na sociedade.

Nas próximas linhas, enfatizaremos uma visão oposta à perspectiva monológica e abriremos mais espaço, em nossa reflexão, para a perspectiva interacionista, polifônica, dialógica e ideológica de língua, pois acreditamos que essa é a perspectiva mais adequada aos propósitos de uma formação de professores/as que ofereça maior compreensão do complexo papel da língua na educação e nas diferentes esferas da vida humana, essencial para a promoção da justiça social. A seguir, reunimos os principais teóricos que enfatizaram o caráter ideológico da linguagem e que estabelecerem, em seus estudos, a relação entre língua, poder e transformação social, como Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Teun van Dijk e Norman Fairclough, dentro dos Estudos Críticos do Discurso (ECD).

## **2.1 Língua, estrutura ou enunciação polifônica**

Visões opostas à concepção estruturalista de língua nascem dos muitos questionamentos em torno das noções de língua, fala, significado, significante que dominaram a linguística moderna. Na tradição da Linguística como ciência autônoma, a comunicação ocorre de um emissor para um receptor em torno dos quais há uma mensagem, veiculada por um canal, usando um código inserido em um contexto e o sujeito é submetido à língua. A noção de “emissor” e de “receptor” são figuras passivas e estanques, isso significa que, para o formalismo linguístico, a língua é uma entidade abstrata desvinculada de seus sujeitos e de suas vozes. Na razão estruturalista, o objeto de estudo das ciências humanas é constituído pelos sistemas formais e suas relações, portanto, para a linguística moderna, a língua é um sistema e as suas regras se impõem (Araújo, 1950; Dosse, 2007; Lucchesi, 1961; Marcuschi, 2008).

Bloomfield, Hjelmslev, Benveniste, Saussure, entre outros, são importantes representantes do pensamento linguístico moderno estruturalista. Ferdinand de Saussure, conhecido como o pai da linguística moderna, foi um linguista suíço cujas elaborações teóricas foram muito importantes, tendo propiciado o desenvolvimento

desta ciência e estimulado muitos dos questionamentos que surgiram sobre língua, no século XX.

O *Cours de Linguistique Générale*, de corrente filosófica positivista, publicado postumamente, em 1916, foi o marco oficial do surgimento da Linguística como ciência, por apresentar a definição do seu objeto de estudo, o estabelecimento do método, essencialmente descritivo, e a delimitação dos pontos de vista, um pensamento marcado por dicotomias entre linguagem/língua/fala, sincronia/diacronia e paradigma/sintagma.

Para Saussure, língua é um sistema de signos linguísticos formados pela união de um significante e de um significado, resultado de regularidades e leis sem influências externas, sem relação com o mundo. A análise de suas unidades leva em consideração as partes dentro do sistema fechado, uma estrutura autônoma e autossuficiente (o imanentismo linguístico). Porém, esse sistema, dito ideologicamente neutro, não dá conta de compreender o mundo, pois, na perspectiva estruturalista, são excluídos o sujeito histórico, a fala, o variável e o diferente. Ou seja, de forma autoritária, o sistema exclui “as vozes”, e, de forma totalitária, privilegia o puramente linguístico, o ideal, o padrão e o invariável, criando as supostas noções de inferioridade e superioridade dentro do pensamento linguístico.

Politicamente, esta perspectiva de língua foi, de forma privilegiada, difundida nas obras didáticas. O modelo de língua apresentado pela perspectiva saussuriana era lido e promovido não por acaso, sua visão caía como uma luva nos interesses de dominação promovida pelo capitalismo. Aqueles que se opuseram a tal perspectiva dominante, pensadores com olhares diferentes, foram boicotados por regimes totalitários.

Em caminho oposto a razão estruturalista, na mesma época, início do século XX, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), linguista russo nascido no sul de Moscou, capital da Rússia, formado em Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, e um grupo de estudiosos formaram o que conhecemos hoje como o Círculo de Bakhtin. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, o Círculo de Bakhtin defendia que língua não é um código autônomo, mas um fato social, histórico, obedecendo às convenções e às práticas sociais determinadas por fatores definidos pelas condições de produção. Sua visão ultrapassa a visão de língua como sistema e

a considera como dialógica, princípio constitutivo da linguagem, em oposição ao pensamento monológico e neutro de língua que dominou a linguística moderna (Brait, 2005b). Para Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguística nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929], p. 109).

Nesse sentido, todo discurso humano é uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados, nunca estamos livres para impor nossas intenções de forma desimpedida, mas sempre mediamos através das intenções dos outros, a *outridade* da linguagem que dá a ela seu caráter polifônico, isto é, a presença de múltiplas vozes (Brait, 2005b).

O conceito de dialogismo, “o fato de que os enunciados remetem (ou podem remeter) a outros enunciados” (Bota & Bronckart, 2012, p. 110), no seio da comunicação verbal, caracteriza a interação verbal como polifônica, conceito para a “apreensão ativa dos discursos dos outros”. Esses conceitos que surgem dos estudos do Círculo de Bakhtin sobre as tipologias universais de romances, o romance monológico e o polifônico, nos ajudam a compreender por que seus textos não foram lidos como foram os textos do estruturalismo.

Ao tipo monológico estão associados os conceitos de autoritarismo e acabamento, não admitindo a existência da consciência outra, o outro é apenas um objeto e “se associa à indiscutibilidade das verdades veiculadas por um discurso” (Bezerra, 2005, p. 191). Ao tipo polifônico são associados os conceitos de realidade em formação e a capacidade de trazer a multiplicidade das vozes da vida social. Segundo Bezerra (2005):

Bakhtin não constrói suas concepções de monologismo, dialogismo e polifonia como abstrações desprovidas de conteúdo histórico, social e ideológico. Aplica ao processo de construção do romance monológico o conceito de reificação, usado por Marx para analisar,

no sistema de produção capitalista, a relação entre a produção da mercadoria e seu produtor, no qual a produção submete de fora o homem há uma metamorfose que o reduz a coisa, a objeto de processo, a mero reproduzidor de papéis (Bezerra, 2005, p. 192).

Bezerra (2005) lembra ainda que, deliberadamente fundamentado no marxismo, para o Círculo de Bakhtin:

Se por um lado, o capitalismo reduz os indivíduos a condição de objetos, por outro lado também provoca a maior estratificação social e o maior número de conflitos da história da sociedade humana, gerando vozes e consciências que resistem a tal redução (Bezerra, 2005, p. 193).

Portanto, Bakhtin e seu grupo enfatizaram a importância das múltiplas vozes no mundo, o que, segundo Schnaiderman (2005, p. 15), é “uma lição essencialmente democrática e antiautoritária”, vinda de quem foi vítima de uma forte repressão política em tempos de projetos de unificação da língua nacional no governo estalinista, na antiga União Soviética, contexto em que seus pensamentos foram considerados subversivos. Seus livros foram queimados e sua obra proibida por “afirmar que a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e a riqueza que existe na comunicação humana” (Schnaiderman, 2005, p. 14).

Diante desses dois pensamentos de correntes opostas e da consciência de que, em cada um, encontramos implicações ideológicas, políticas e sociais, como as denunciadas pelo pensamento do Círculo de Bakhtin, de que por trás da perspectiva monológica está a noção de autoritarismo, de unificação e, portanto, de exclusão e de apagamento das múltiplas vozes, não podemos negar que privilegiar o pensamento de língua como enunciação monológica significa ratificar a voz de quem já está no poder. É claro que, se é para privilegiarmos uma única voz, esta, com certeza, será a voz de quem já se encontra na situação de privilégio que, por sua vez, coincide com a voz daquele que ocupa o lugar de poder.

Em nossa compreensão, a manutenção de uma perspectiva de língua que se constrói em torno das noções de exclusão e apagamento, ou seja, de imposição de



uma língua padrão que unifica e que naturaliza a homogeneização, significa que estamos contribuindo para a manutenção dos construtos de inferioridade e superioridade fundamentados no conhecimento ocidental de razão imperialista e colonialista, como vimos anteriormente.

A ideia construída de que existe uma voz superior pressupõe que existam vozes inferiores. Se voz é o que ecoa dos sujeitos, estamos transmitindo a mensagem para a sociedade de que, assim como há uma voz superior, existe um sujeito superior e que há uma voz considerada como a voz de um sujeito inferior. É justamente com essa forma de pensar que os discursos machistas, sexistas e de superioridade branca foram construídos, são alimentados na sociedade e ganham força sem chances de serem desconstruídos, a não ser que se trave uma luta dentro do domínio do (contra)discurso. Mas, para isso, precisamos superar a noção de língua como enunciação monológica do estruturalismo privilegiada no contexto universitário, no ensino de língua, na escola, na sala de aula e tornar acessível, e mais frequentes no meio acadêmico, escolar e não escolar, as reflexões feitas sobre língua e discurso pelos pensadores não estruturalistas.

## **2.2 Discurso e transformação social**

Mesmo que as pretensões do estruturalismo em identificar estruturas universais tenham sido questionadas pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, e que a ideia de estrutura tenha sido substituída pela ideia de discurso, ainda assistimos a retomadas das perspectivas lógico-filosóficas de linguagem. Sampaio (2017) diz que a linguagem sempre circundou os problemas da Filosofia porque é através dela que seus problemas são anunciados. Na publicação de *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, em 1967, Richard Rorty registra que Gustav Bergmann foi o primeiro a empregar a expressão *linguistic turn* ou “virada linguística” fundamentada no debate entre positivistas lógicos e filósofos anglo-americanos:

A conjunção entre o Positivismo lógico e a sua recepção pela filosofia anglo-americana constituiu, em linhas gerais, o que entendemos por “Filosofia analítica”. Portanto, a “virada

linguística” foi cunhada para circunscrever uma maneira exclusiva de se reescreverem os problemas filosóficos como problemas de linguagem, no caso, a da Filosofia analítica (Sampaio, 2017, p. 48).

O que se chamou de “virada linguística” é um momento da Filosofia em que “o exame do real e da maneira que o conhecemos exigiria antes uma análise lógico-linguística” (Sampaio, 2017, p. 49). Tal exigência elevou o patamar da filosofia analítica e diminuiu as não analíticas, consideradas inferiores por não aplicarem a análise lógica da linguagem na busca por respostas ao problema do sentido. Esta ideia, mais uma vez, remete para a compreensão da linguagem dentro do modelo lógico-positivista.

Mas, como dissemos anteriormente, se por um lado algo nos reduz à condição de objetos, por outro lado provoca conflitos, gerando vozes e consciências que nos fazem resistir (Bezerra, 2005). A tentativa de retomada do modelo lógico-positivista levou muitos estudiosos a darem uma resposta a tal empreitada. Perspectivas não analíticas questionavam a metodologia de orientação lógico-matemática, como fez o filósofo francês Henri Bergson em seu paradigma da intuição, não analítico, que diz que a equiparação entre as palavras e as coisas é tão insuperável quanto os problemas postos pela filosofia (Sampaio, 2017).

O movimento pós-moderno e a chamada virada linguística motivaram contestações das formas de conceber a relação entre conhecimento e linguagem, colocando em questão “o papel das grandes “narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno” (Moreira & Tadeu, 2011, p. 44).

No pós-estruturalismo, por exemplo, o significado das palavras deixou de ser considerado como fixo o que torna possível o contradiscurso e, logo, abrindo espaço para a resistência. Com essa mudança de perspectiva, defende-se que a construção do sentido/significado varia de pessoa para pessoa, no tempo e no espaço, gerando desacordos e conflitos. Então, a língua passou a ser vista a partir de uma perspectiva social, histórica e ideológica, como um lugar de luta, onde se desdobram relações de poder, onde poderes se manifestam e são contestados (Burr, 1995).

A partir de releituras marxistas feitas por diversos intelectuais, outras compreensões sobre língua vão ser difundidas, considerando sua determinação por leis de instâncias sociais e econômicas e sua relação com a manutenção, reprodução ou transformação das relações sociais e econômicas. Passa-se a enfatizar o caráter ideológico do discurso e a língua passa a ser percebida como lugar de disputas ideológicas, pois, para algumas das teorias que surgiram a partir da retomada das ideias de Marx, é através da língua que as ideologias se materializam e são reveladas.

Deste modo, surgiram os estudos do discurso que propõem a análise das práticas discursivas para nos ajudar a compreender melhor o mundo, revelando como as ideologias funcionam e como o discurso torna-se objeto político de lutas ideológicas e não apenas uma estrutura desconectada do mundo. O campo dos estudos do discurso mudou de tal forma as perspectivas de língua que foi visto como uma ruptura com a linguística tradicional (Cardoso, 2005; Mussalim & Bentes, 2001).

### **2.2.1 Estudos do discurso**

Os primeiros estudos sobre o discurso surgiram da preocupação com o contexto econômico e social de injustiças cada vez mais acentuadas pelo modelo econômico capitalista. Tal situação levou muitos estudiosos a fazerem releituras das teorias marxistas e do materialismo histórico, no início do século XX.

Determinado por essas releituras, como vimos no capítulo anterior, Althusser (1985) constrói a sua teoria social que enfatiza o caráter ideológico de língua no projeto de reprodução social implantado pelas classes dominantes. Ainda que marcada pelo calor do debate sobre o caráter determinista do materialismo histórico, a teoria de Althusser abriu espaço para uma grande colaboração para as teorias do discurso, ao enfatizar a contribuição significativa “da influência de fatores extralinguísticos na formação dos sentidos dos enunciados, ou melhor, dos efeitos de sentido que a ideologia exerce nos enunciados” (Oliveira, 2013, p. 71).

Ideologia é uma noção muito importante para o campo dos Estudos do Discurso (ED). Há várias visões de ideologia, para explorá-las aqui, mas, de forma resumida, podemos dizer que há uma visão que se diz “neutra”, que geralmente é dada como

“opinião”, e que, por outro lado, há também uma visão crítica, onde a análise das “ideias”, se verdadeiras ou falsas, se certas ou erradas, é fundamentada na argumentação. Para a visão crítica, a visão neutra não existe (Eagleton, 1997).

Na concepção de Althusser, a(s) ideologia(s) determina(m) o sentido, pois interpela(m) o sujeito pela via do uso do discurso, fazendo com que ele se torne um assujeitado. Nessa visão, é no enunciado que a ideologia busca produzir os efeitos de sentido que deseja. Em seus estudos, Althusser enfatizou um conjunto de ideologias dominantes, as ideologias políticas, religiosas e jurídicas, como condição para a reprodução ou transformação social. Ele defendeu que são essas ideologias que dão forma à consciência social de um povo, formada nas relações do ser social com suas experiências no mundo.

Althusser considera que as experiências de exploração e de dominação formariam uma consciência transformadora e revolucionária, pois ele acreditava que entre o ser social e a consciência há uma relação dialética na qual as experiências do indivíduo formam sua consciência e a consciência formada pode atuar no ser social, em suas condições de existência tanto para conservá-las como para transformá-las (Oliveira, 2013).

As ideologias dominantes são importantes para a manutenção das relações de trabalho na sociedade capitalista e, portanto, para a reprodução da sociedade de classe. A Escola, por exemplo, como um AIE, é citada por Althusser como um dos mecanismos que assegura a manutenção das relações de produção. A escola usa como arma a interpelação ideológica do sujeito através do discurso, promovendo a aprendizagem de saberes práticos e a inculcação da ideologia dominante, ou seja, a teoria de Althusser acendeu o debate sobre o uso ideológico da língua.

Assim como Althusser, tal como vimos anteriormente, Bakhtin e seu círculo de pensadores argumentaram pela concepção dialógica e ideológica da linguagem. Na concepção dialógica, há o entendimento de que o enunciador confere ao enunciado seu estilo, representação ou posição de um grupo social, histórico e ideológico. No pensamento bakhtiniano, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se concentra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui valor semiótico” (Bakhtin/Volóshinov, 1999 [1929], p. 36).

Para Bakhtin e seu grupo de estudiosos, os enunciados, resultado da enunciação, processo de uso do sistema da língua, estão sempre ligados a uma atividade humana, à interação verbal que é genuinamente dialógica:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor (Bakhtin/Volóshinov, 1999 [1929], p. 113).

Conforme Miotello (2005), no pensamento do Círculo de Bakhtin, a ideologia é situada dentro da perspectiva interacionista e não como algo subjetivado e interiorizado, ou uma ideia na cabeça do homem, que, por falta de força regeneradora, degenera e morre; e não é tratada como algo já dado, pois isso pressupõe que a ideologia não seja algo vivo. Para Bakhtin, o lugar da noção de ideologia está na noção de movimento, interação entre a estabilidade da ideologia oficial e a instabilidade da ideologia do cotidiano, mais especificamente no conflito entre essas.

A ideologia oficial, na visão marxista, é a “falsa consciência”:

Vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (Miotello, 2005, p. 168).

A perspectiva bakhtiniana coloca ao lado da ideologia dominante a ideologia do cotidiano, construída nas interações casuais, nas aproximações, nas condições de produção e reprodução da vida, também atribuindo ordem ao mundo, assim como a ideologia oficial, porém, cada uma com suas especificidades:

De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relações recíprocas, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social (Miotello, 2005, p. 169).

Em uma perspectiva dialética, na interação, que também pode ser compreendida como conflito entre a ideologia oficial, relativamente estável, e a ideologia do cotidiano, relativamente instável, é que o contexto ideológico se renova. É no processo de interação verbal que as ideologias se regeneram e continuam a existir, onde as ideologias são produzidas e reproduzidas, pois, “por ideologia entendemos todo conjunto de reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras” (Bakhtin/Volóshinov, 1998, p. 107).

Em seguida, influenciado por seus antecessores, Pêcheux (1975) confirma a ideia de que a linguagem é uma forma material da ideologia, enfatizando a natureza ideológica do uso da língua: o discurso. A visão crítica concebe o discurso como “uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social” (Mussalim & Bentes, 2001, p. 110).

Nesta visão, o discurso é um produto social, portanto, é equivocado pensarmos em uma perspectiva neutra, pois o ser social “não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa” (Mussalim & Bentes, 2001, p. 110). Assim, Pêcheux postula a teoria do “sujeito assujeitado” que, “capturado” pelo discurso, não é capaz de criar um discurso novo, ele apenas reproduz discursos anteriores que já estão socialmente consolidados e repletos de “elementos evidenciadores das práticas sociais, ideológicas e da visão de mundo do seu sujeito-locutor” (Santos, 2013, p. 223).

Como podemos perceber, além de ideologia, o campo dos estudos do discurso se caracteriza também por incluir a categoria de sujeito e sua história na elaboração de suas teorias. Portanto, unindo o linguístico e o não linguístico, os teóricos dos

estudos do discurso estabeleceram a relação entre língua, sujeito e mundo, bem como toda a sua conjuntura histórica e econômica.

Nesse sentido, as considerações do psicanalista francês Jacques-Marie Lacan sobre sujeito foram vistas como favoráveis ao pensamento que se construiu dentro dos estudos do discurso. No campo da psicanálise, Lacan vai afirmar que é na linguagem que o inconsciente se apresenta, o sujeito do inconsciente é o outro estranho que nos habita recebido através da trama do discurso, fazendo cair o *eu* que fala, pois, a enunciação é o dizer outro que ocupa lugar transmitindo leis simbólicas. O psicanalista francês vai tratar o discurso como laço social civilizatório, o que quer dizer que o laço social está estruturado na linguagem (Oliveira, 2013).

O sujeito descrito por Lacan (1999) é uma noção atravessada pelo discurso. O discurso do *outro* entra no sujeito através da linguagem que é chamado ao consciente e repetido sem que seja notado, é através das identificações com os *outros* que o sujeito se forma, sendo que ele nada mais é que o desejo do *outro*. Portanto, para tal perspectiva, o ser é um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, entre “a fala do eu” e “a fala do outro”. Marcado pelo *outro*, o sujeito pode ser dominado pelo discurso, fazendo parte de sua identidade.

Então, Pêcheux vai articular linguística, materialismo histórico e psicanálise, deslocando o campo dos estudos da linguagem da perspectiva positivista, descontextualizada dos fatos históricos e de práticas sociais que levam as formas de subjetivação do sujeito e a desigualdades sociais e de classe (Santos, 2013). Para Pêcheux, “é preciso poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das informações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das informações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina” (Pêcheux, 1990, p. 254).

Assim, com a argumentação de Bakhtin de que é na interação que o contexto ideológico se renova, com os primeiros pensamentos elaborados por Althusser sobre interpelação ideológica na reprodução das relações de produção, com as contribuições da teoria de Lacan de que o sujeito é atravessado pelo discurso e com a conclusão de Pêcheux de que é no discurso que se materializam as ideologias e se captura o sujeito é que os estudos do discurso vão sofisticar a compreensão de língua revelando ao mundo a sua natureza ideológica.

Além disso, assim como o pensamento crítico, correspondente ao pensamento do grupo denominado de Escola de Frankfurt, colocou os problemas sociais no topo de suas preocupações, descreveu e denunciou a forma de ver o mundo naturalizada pelo discurso oficial e esteve engajado com a transformação social, também o campo dos estudos críticos do discurso vai se comprometer com a mudança social.

### ***2.2.2 Estudos críticos do discurso***

De acordo com o desenvolvimento de mais estudos no campo do discurso, aprofundou-se a preocupação do papel da língua em processos sociais amplos de legitimação de poder que regulam as formas de ver e ser no mundo. Com o trabalho de Michel Foucault, denominado como uma arqueologia, passamos a ver que a condição primordial do discurso é a luta por poder, e que o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas que se encontram em todas as relações sociais, não se concentrando apenas na violência ou repressão:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não se dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não só pesa como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, forma saber, produz discurso (Foucault, 1970, pp. 7-8).

Em sua teoria, Foucault não busca definir os pensamentos e as representações que se ocultam ou se manifestam nos discursos, ele busca definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Para Foucault, o discurso é o poder a ser tomado, porém, o controle da produção do discurso é uma disciplina que fixa o limite das regras e não permite que todos tenham acesso a elas:

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua



pesada e temível materialidade [...]. Sabe-se bem o que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 1970, pp. 8-9).

Foucault vincula a noção de sujeito à construção das relações de poder. O sujeito é uma posição a ser ocupada na sociedade do discurso, onde há espaços destinados à circulação de determinados discursos que não apenas traduz “as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 1970, p. 10).

Para Foucault, o sistema de educação é uma forma de política de manutenção ou controle da apropriação de discursos e dos poderes que neles estão implicados:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1970, p. 41).

Os discursos facilitam, permitem, constroem, determinam o que pode ser dito, por quem, quando e onde, regulando certas formas de ver e ser no mundo, no exercício e na manifestação do poder. As práticas discursivas são práticas sociais produzidas cotidianamente através de relações de poder que regulam e controlam a ordem social (Foucault, 1970). Portanto, nas palavras de Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino se não uma ritualização da palavra; se não uma qualificação ou uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição é uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1970, p. 42).

O tipo de análise que Foucault propõe não visa tratar do problema do sujeito falante, mas do exame das:

Diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (Foucault, 2003, p. 252).

Foucault (1979) vê o poder não como uma posse de alguns, mas como um efeito do discurso. Dessa forma, a linguagem ganha espaço na teoria crítica e na psicologia social por seu caráter construtivo da realidade. Nesta visão, o discurso contribui para a produção, transformação e reprodução dos objetos, dos sujeitos, da vida social, e essa noção leva à compreensão de que o discurso tem responsabilidade na produção, reprodução e transformação das relações sociais.

Seguindo na mesma linha de compreensão e sob uma perspectiva dialética de que o discurso é moldado pela estrutura social, mas também é constitutivo desta, Norman Fairclough vai tomar a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem e passar a considerá-la como prática social. Em 1985, Fairclough cunhou o termo Análise do Discurso Crítica (ADC) e aprofundou, em seus estudos, o papel fundamental da linguagem na transformação social.

Porém, Fairclough lembra que é muito difícil constituir um pensamento de que, através da linguagem, é possível transformar a realidade, uma vez que, como vimos anteriormente, a Linguística se manteve isolada de outras ciências sociais e dominada pelos paradigmas formalistas que nunca reconheceram a importância da linguagem verbal na vida social. Mas, mesmo assim, este pensador considerou o uso linguístico de forma complexa e construiu uma abordagem de orientação social para o discurso.

Em Fairclough (2016), o uso linguístico assume uma configuração tridimensional, formado pelo evento discursivo, pela prática discursiva e a pela prática social. O evento discursivo, o texto, é preocupação da análise linguística; a prática discursiva envolve a interação, a produção e a interpretação textual; e a prática social, interesse da análise social.

Sua abordagem une a análise linguística e a teoria social e cria uma teoria social do discurso que mostra “como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença” (Fairclough, 2016, p. 33).

No decorrer da apresentação de sua teoria, Fairclough destaca as perspectivas de Althusser (1985) e Pêcheux (1975, 1997). Como vimos anteriormente, Althusser vê a ideologia como fundamental para a reprodução ou transformações das relações econômicas, e Pêcheux considera que a linguagem verbal é a forma material da ideologia e o discurso é a natureza ideológica do uso da linguística.

Além desses nomes, Fairclough (2016) também faz referência aos estudos de Foucault, para quem o discurso constitui o social, os objetos e os sujeitos; para quem qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras; para quem o poder tem uma natureza discursiva e o discurso uma natureza política, pois é onde ocorre a luta por poder; e, por fim, para quem as práticas discursivas são elementos importantes para a transformação social, o que Fairclough vai identificar como natureza discursiva da mudança social.

Para além das críticas ao sistema imóvel do poder e à pouca ênfase dada às lutas por mudanças, Fairclough defende que as estruturas são reproduzidas, mas também podem ser transformadas, “dependendo dos estados das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática, tal como a escola ou lugar do trabalho” (Fairclough, 2016, p. 88).

Assim, Fairclough (2016) apresenta a sua teoria social do discurso, unindo a linguística e a teoria social, estabelecendo a relação entre mudança discursiva e mudança social e cultural. Para construí-la, primeiramente, Fairclough recorre à definição do termo discurso como prática social, como modo de ação, forma de agir sobre o mundo, sobre os outros e sobre modos de representação. Em segundo lugar, estabelece que existe uma relação dialética entre discurso como prática social e a estrutura social, onde, mutuamente moldam e são moldados:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta e indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma

prática, não apenas uma representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 95).

O discurso contribui para a formação de identidades sociais, para construir as relações sociais entre as pessoas e os sistemas de conhecimento e crenças. Portanto, o discurso contribui para reproduzir ou para transformar a sociedade, “assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo livre de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas e orientando-se para elas” (Fairclough, 2016, p. 97).

Em sua perspectiva dialética entre discurso e estrutura social, Fairclough considera as práticas e os eventos discursivos em luta e estes numa relação complexa e variável com a estrutura, manifestando-se em uma fixidez temporária, parcial e contraditória. A prática social tem várias orientações, mas a preocupação da proposta de Fairclough será com o discurso como prática política e ideológica, pois:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classe, bloco, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta por poder (Fairclough, 2016, p. 98).

Além disso:

O discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (Fairclough, 2016, p. 99).

Para Fairclough (2016), discursos em domínios e ambientes institucionais podem ser investidos de política e ideologia e as lutas que ocorrem nesses ambientes são articuladas na ordem do discurso tanto local quanto socialmente. Essas ordens do discurso são estruturadas de forma contraditória, portanto, abertas a interesses “políticos e ideológicos como foco de disputa em lutas para desinvesti-los ou reinvesti-los” (Fairclough, 2016, p. 102). Semelhante ao pensamento de Foucault, as ordens do discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais.

A prática social (política, ideológica) pode ser constituída por práticas discursivas ou não discursivas. A prática discursiva manifesta-se de forma verbal, através do texto no sentido amplo (Halliday, 1978) e diz respeito aos processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo textual e sua natureza social, como prática, em relação com as estruturas e lutas sociais. Conforme Fairclough, a prática discursiva vem mediar “as dimensões da prática social e do texto: é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os micro processos que moldam o texto” (Fairclough, 2016, p. 120).

O conceito de discurso em sua teoria está construído em relação à ideologia e ao poder. Para o autor, a ideologia tem existência material nas instituições (escolas, mídias, por exemplo) através das práticas discursivas. E através dessas práticas, a ideologia interpela os sujeitos, uma vez que o discurso interfere na constituição dos sujeitos (Althusser, 1985). As instituições do estado, como a escola, são lugar e marcos de luta de classes, que travam uma luta no discurso.

Por ideologia, Fairclough (2016) entende que ela se traduz em:

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação [...] As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (Fairclough, 2016, p. 122).

Os contextos de luta por reestruturação e transformação surgem a partir dos problemas concretos da sociedade, como a relação de gênero, as relações políticas, as posições dos sujeitos etc. que têm as suas condições sociais contraditórias, portanto, passíveis de serem questionadas e problematizadas virando dilemas da sociedade. E, em torno das contradições das estruturas e dos dilemas da sociedade, travam-se lutas que podem levar à mudança.

Nesse sentido, os eventos discursivos podem contribuir para reproduzir, mas também para transformar as relações de dominação e de hegemonia, através da inovação na ordem do discurso, como explica Fairclough (2016):

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo mudanças estruturais nas ordens do discurso existentes e rearticulando novas ordens do discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem do discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem do discurso societária (Fairclough, 2016, p. 134).

Fairclough afirma que algumas mudanças já ocorreram quando se fala do processo de democratização do discurso que, atualmente, estabelece relações entre língua e dialetos sociais. Segundo o autor amplia-se o acesso a tipos de discurso de prestígio, eliminam-se marcadores explícitos de poder, enfatiza-se a informalidade no uso das línguas e promovem-se mudanças nas formas de referência de gênero.

Resumidamente, esta proposta indica uma análise crítica do discurso que:

A visão de processos da prática social – como a hegemonia, a ideologia e o poder – deve ser evidenciada também no estudo das práticas discursivas (produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência) e no objeto texto analisado (vocabulário, coesão, estrutura textual) para que a análise do discurso crítica possa contemplar tanto a análise textual quanto a análise social (Batista et al., 2018, p. 15).

Fairclough (2016) acredita que a mudança na ordem do discurso, local e societária, pode contribuir para a mudança social, por compreender que o discurso tem papel na constituição, na reprodução, e em desafiar a reestruturação dos sistemas de conhecimento e crenças. Porém, ele se surpreende com a pouca atenção dada à mudança social através do discurso no campo das investigações.

Para finalizar, achamos relevante citar uma crítica feita pelo autor e que nos chama atenção. Na visão de Fairclough, o ensino do conhecimento linguístico ser baseado nos conceitos de habilidade e competência, para as noções de uso e transferência de habilidades, transmite uma ideia objetiva de treinamento:

O conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de modo que deixa pouco espaço à individualidade (Fairclough, 2016, p. 268).

Na linguística, o termo habilidade tem lugar na ideia de que o uso da língua

Está baseado em conjunto de 'habilidades linguísticas' (habilidade de escrita, leitura, fala e compreensão), o que gera a visão de que o conhecimento linguístico se dá em unidades isoladas e descontínuas, ensinadas e avaliadas separadamente, além disso, "a lexicalização da educação linguística em termos de um vocabulário de habilidades implica também uma visão da língua altamente normativa, como conjunto determinado de práticas (Fairclough, 2016, p. 268).

Abrindo espaço para o pensamento de mais um estudioso do discurso e que contribuiu significativamente para o enriquecimento dos estudos críticos do discurso, falamos adiante da contribuição de Teun van Dijk (2017) para constituição de uma concepção interacionista de língua considerada como objeto de estudo não autônomo, situado social, histórica, cultural e politicamente, sendo insuficiente, portanto, observá-la apenas no nível linguístico (Oliveira, 2013).

Van Dijk traz para a sua teoria o contexto sócio-histórico em que os discursos são produzidos, porém, contexto, no sentido aplicado por este autor, não é apenas um conjunto de elementos extralinguísticos como o tempo e o espaço, mas sim uma representação mental. Para o autor, a análise da estrutura discursiva não basta, esta deve ser observada dentro do macro nível social. A relação entre a estrutura do discurso e a estrutura social não se dá de forma direta, existe uma ponte, o contexto que, em perspectiva sociocognitiva, serve como mecanismo de intermediação. Para este autor, em cada evento discursivo, há a possibilidade de cada indivíduo produzir representações mentais fixas e dinâmicas (*frame* e *script*) diferentes sobre a estrutura social, pois os modelos mentais de contexto representam as experiências pessoais e as memórias de eventos específicos. Assim, se o contexto sociocognitivo varia de pessoa para pessoa, para este autor, a estrutura social não controla a estrutura discursiva, porém, Van Dijk compreende que o discurso pode controlar a estrutura social. Os estudos críticos do discurso “estão tipicamente interessados na maneira com que o discurso (re)produz dominação social, ou seja, abuso de poder de um grupo em relação a outros grupos, e como os grupos dominados podem resistir discursivamente a tal abuso” (Van Dijk, 2009, p. 63).

A teoria de Van Dijk visa “contribuir para a diminuição da injustiça e das desigualdades sociais legitimadas por meio do discurso” (Oliveira, 2013, p. 322). Van Dijk (2017), em seu trabalho *Discurso e Poder*, apresenta o que conclui de seus estudos sobre a dominação discursiva na sociedade. Em uma abordagem interdisciplinar, mas com raiz na Linguística, os métodos dos estudos do discurso “são escolhidos de modo que a pesquisa possa contribuir para a apoderação social de grupos dominados, especialmente no domínio do discurso e da comunicação” (Van Dijk, 2017, p. 13).

Van Dijk (2017) estabelece uma relação entre sociedade, discurso e dominação. O interesse dos estudos de Van Dijk não está em qualquer poder, e sim no abuso de poder, “isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiça social” (Van Dijk, 2017, p. 10), reproduzido através do discurso. Por isso, o pensamento de Van Dijk (2017) é muito importante para contextualizar nosso ponto de vista sobre língua e justiça social, “os estudos críticos estão interessados em questões e problemas sociais, da desigualdade, da dominação e de fenômenos



relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso linguístico ou da comunicação em tais fenômenos” (Van Dijk, 2017, p. 15). Os estudiosos do discurso de linha crítica não são meros pesquisadores, mas sim estudiosos do discurso com meta sociopolítica, com propósito de contribuir para a mudança social.

Van Dijk (2017) diz que a ação de abuso de poder e controle está envolvida em ações comunicativas, o discurso:

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também as mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também as outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, uma intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso. É uma vez que as ações de pessoas são controladas por suas mentes (conhecimentos, atitudes, ideologias, normas, valores), o controle da mente também significa controle indireto da ação. Essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder. Com esse resumo, explicamos o processo fundamental da reprodução de poder através do discurso (Van Dijk, 2017, p. 18).

O autor mostra como as estruturas do discurso são controladas pelo poder social de grupos que determinam quem pode falar, o que pode ou deve ser dito, e como pode ou deve ser formulado. Mostrando como o discurso desempenha um papel importante na reprodução da dominação e na desigualdade social, sublinhando que as relações de poder se manifestam na interação:

Uma condição importante para o exercício do controle social por meio do discurso é o controle do discurso e a sua própria produção. Sendo assim, as perguntas centrais são: quem pode falar ou escrever o quê, para quem, em quais situações? quem tem acesso aos vários gêneros e formas do discurso ou aos meios de sua reprodução? quanto menos poderosa for uma pessoa menor o seu acesso às várias formas de escrita e fala. No fim das contas, os sem-poder “não têm nada para dizer”, literalmente, não têm com quem falar ou precisam ficar em silêncio quando pessoas mais poderosas falam (Van Dijk, 2017, p. 44).

É interessante dizer que, para Van Dijk (2017), o controle se dá nas formas de (re)produção de discursos, como ocorre também no setor educacional, “em que currículo, os livros didáticos, hoje materiais de ensino, sendo as aulas também dirigidas por objetivos, assuntos, temas estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com valores e interesses dos vários grupos de poder da elite” (Van Dijk, 2017, p. 50). Assim, as elites simbólicas que controlam o discurso educacional também são as que detêm o controle sobre modos de exercer influência e reproduções ideológicas:

O poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso. Sem comunicação - escrita e fala -, o poder na sociedade não pode ser exercido ou legitimado. O poder pressupõe conhecimento, crenças a fim de sustentar-se e reproduzir-se. O discurso mostra e comunica estruturalmente essas condições cruciais da reprodução para todos os níveis, dimensões e contextos sociais (Van Dijk, 2017, p. 85).

Por exemplo, a relação entre discurso e desigualdade social, segundo Lara & Limberti (2015), pode ser compreendida a partir da relação entre discurso e a representação do outro, ou seja, por questões de construção de identidade. Nas relações sociais desiguais, geralmente, a identidade é construída discursivamente pelo ponto de vista de quem ocupa o lugar de dominador. Discursos sobre quem é o outro, sob o ponto de vista e voz do dominador geram segregação, preconceitos, intolerância etc. Portanto, é um problema social que põe em questão o papel do discurso na construção das identidades, gerando injustiças e desigualdades sociais. Índios, negros, imigrantes, homossexuais, idosos, mulheres pessoas do campo ou da periferia, pobres, deficientes são segregados e, do ponto de vista do dominador, não deveriam existir e são excluídos (Lara & Limberti, 2015).

Tal apontamento vai ao encontro da reflexão que fizemos no início deste capítulo quanto argumentamos que privilegiar o pensamento de língua como enunciação monológica no domínio acadêmico universitário, nas obras didáticas, na aula de língua, na escola e na comunidade significa ratificar a voz de quem já está no poder, significa amplificar a voz do dominador dando mais poder ele.

O caso do racismo, de práticas discursivas de instituições dominantes e de suas elites, por exemplo, explorado por Van Dijk (2015), diz que o discurso é a prática social que relaciona campos do racismo:

Ele próprio (o racismo) é uma prática social que se destaca entre outras, sendo quase exclusivamente uma prática da elite e das instituições simbólicas: o que estas “fazem”, elas o fazem pela fala ou pela escrita. Ao mesmo tempo, o discurso é praticamente a única maneira por meio da qual os preconceitos racistas são expressos e reproduzidos na sociedade. Essas cognições sociais são, em geral, adquiridas através das mídias, dos manuais escolares e das conversas cotidianas com membros da família, conhecidos, amigos ou colegas – conversas que podem ser inspiradas pelo que as pessoas veem na TV ou leem nos jornais (Van Dijk, 2015, p. 33).

O que Van Dijk quer dizer é que as mídias e suas elites são altamente discursivas, exercendo o poder pela fala e pela escrita, o que significa dizer que a linguagem, o discurso, a comunicação são fundamentais na reprodução do racismo.

Como já foi dito, porém, é possível desestabilizar o poder hegemônico, pois “no bojo das práticas sociais, a circulação dos textos produz efeitos e sua dinâmica pode ser alterada porque as hegemonias são sensíveis e mudam o polo do poder à medida que novas articulações são construídas” (Batista et al. 2018, p. 9), o que significa a desarticulação dos elementos que sustentam um discurso hegemônico e a construção de novas articulações de elementos na construção de novos discursos configurando lutas por poder (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Para finalizar, retomando a perspectiva da relação linguagem e justiça social constituída pelos estudos da antropologia linguística, citadas no início deste capítulo, que vê essa relação como algo que extrapola o domínio exclusivamente linguístico, os estudos nos mostram mais relações entre linguagem e temáticas consideradas importantes para a justiça social, mas que, pelo senso comum, não deveriam ser problematizadas dentro dos estudos da linguagem.

Os estudos na área da antropologia linguística, além de problematizarem as relações entre práticas linguísticas e as construções socioculturais e históricas sobre

raça, eles nos levam a problematizar também a relação linguagem e saúde, linguagem e ativismo social, língua, leis e políticas, linguagem e acesso, equidade, privilégio e marginalização, por exemplo (Avineri et al., 2018).

E preciso garantir que pessoas não sejam impedidas de ter acesso à educação, à saúde e à participação por diferenças linguísticas. E compreender que a linguagem verbal é central para que ocorra a inclusão de todos os sujeitos nas estruturas institucionais antes ocupadas por grupos privilegiados, por exemplo, a participação da mulher na política. O campo político é um domínio marcado pela existência de hierarquias sociais de poder entrincheirado, tradicionalmente formado por homens, brancos e cristãos. A mudança dessa representação não se dá por estudos de cunho biológico, mas pelo questionamento dos construtos sociais histórico-ideológicos, fundamentados e mediados por uma linguagem que reflete interesses e estruturas sociais mais amplas e que os mantém (Avineri et al., 2018) e como estamos vendo nos ECD.

Estudos reconhecem que é importante considerar os modos de participação social, estrutural, sistêmico e institucional. Língua, acesso e assistência médica em comunidades indígenas ou isoladas, ativismo da pessoa surda, epidemias e acesso à informação e assistência, endemias entre populações marginalizadas e analfabetismo são alguns dos temas a problematizar dentro da relação língua e contexto de assistência à saúde. Estudos mostram que atenção simultânea à linguagem e à saúde pode permitir maior acesso à assistência.

Da mesma forma, o trabalho simultâneo de atenção a linguagem e a prática de ativismo social com grupos organizados marginalizados ou oprimidos em luta, procurando ajudar a entender como agentes sociais usam diferentes linguagens para atingir seus objetivos políticos contra a discriminação, exclusão e injustiça. A linguagem pode ser uma barreira, mas também uma facilitadora do acesso a conhecimento e procedimentos legais de garantia de direitos e justiça, para além da interpretação das ideologias que estão por trás de regras e leis específicas que sustentam instituições e reproduzem desigualdades (Avineri et al., 2018).

## Síntese

O panorama que traçamos até aqui nos dá a dimensão da importância de que o exercício do ensino e o exercício científico-acadêmico comprometidos com a transformação social se constituem dentro de um enquadramento crítico dos estudos linguísticos e dos estudos críticos do discurso. Consideramos que é a perspectiva de língua/discurso a visão mais coerente com uma proposta de agenda para a Formação de professores de línguas para a justiça social (FPLJS), portanto, esta perspectiva se soma as pedagogias contra hegemônicas como conjunto de conhecimentos a serem estudados na formação com objetivos de justiça social.

Os significados tomados como óbvios, que reproduzem a organização social que privilegia uns em detrimento de outros e que regula formas de ver o mundo (ideologias) e preserva poderes de grupos que já são dominantes (hegemonia) precisam ser desconstruídos (Batista et al., 2018).

A antropologia linguística e a relação entre linguagem e justiça enxergam a linguagem como central para a justiça social e transformações sociais mais amplas. A perspectiva desse campo de estudo expande o olhar sobre a relação entre linguagem verbal e temas urgentes para a justiça social, como saúde, ativismo social e política com a possibilidade de trabalho simultâneo tanto para o entendimento de como a linguagem é usada por grupos e aprender sobre os usos sociais e políticos e ao mesmo tempo instruir e ensinar a como usar a linguagem como instrumento de alcance dos objetivos políticos pelos usuários de uma língua.

Há estudos detalhados sobre a análise crítica do discurso, ensino de língua, práticas de letramento crítico, educação e justiça social sendo desenvolvidos por Rebecca Rogers em *The Literacy for Social Justice Teacher Research Group* (Rogers, 2011, 2018; Rogers et al., 2009; Rogers & Mosley, 2014).

Em contextos de ascensão de governos políticos autoritários em diferentes lugares do mundo, a linguagem autoritária que reduz tudo a uma única voz personificada no projeto linguístico saussuriano, o estruturalismo, lido nas universidades, nos cursos de formação de professores/as e, predominantemente, reproduzido nas aulas de língua, deve ser superada e urgentemente colocada ao seu

lado, pois não colaboraram para as transformações que queremos. A visão mais coerente com uma FPLJS é a compreensão polifônica, dialógica e ideológica de língua.

Porém, estudos sobre o currículo de formação de professores/as de língua no contexto brasileiro como em Barros (2010), Lírio (2014), Pereira (2016) e Penin, Galian e Valdamarin (2014), dizem que os conteúdos das disciplinas são voltados para estudos descritivos da língua, e, conforme Penin, Galian e Valdamarin (2014, p. 58), são “aliados a concepções de gramáticas prescritivas e a uma visão normativa da língua”.

O propósito de fazer com que o conhecimento sobre língua ocorra a partir da concepção enunciativa monológica de língua e da imposição de estudos descritivos tem uma razão política e ideológica de dominação e reprodução social, como nos é esclarecida pela interpretação de Bourdieu (2008) sobre a relação língua e Estado:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição do mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços sociais (escolas, entidades públicas, instituições políticas), esta língua de Estado torna-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas (Bourdieu, 2008, p. 32).

Assim, a relação de dominação produzida pelo discurso oficial se estabelece e, através das instituições educativas como a Escola, controla a ordem do discurso determinando quem, o que e como se fala. Porém, interpretações iguais a essa são quase que inexistentes dentro dos cursos de formação dos futuros professores/as de língua, o que nos faz perceber o quanto é importante estabelecermos maior relação com outras áreas como da educação, da sociologia, antropologia etc. Bernard Lahire, em *A indissociabilidade entre linguagem e sociedade* (Lahire, 2017), diz que a segmentação institucional entre sociologia e o conjunto de ciências ditas sociais e a linguística constitui um obstáculo para a compreensão dos fenômenos sociais e linguísticos, constituindo uma rotura ontológica entre duas faces da mesma realidade.

É necessário que, no âmbito da formação acadêmica que oferecemos e das investigações científicas que desenvolvemos, realizemos “uma revisão epistemológica das características, do funcionamento, e dos efeitos da linguagem humana no interior de uma sociedade fraturada por várias expressões de desigualdade social” (Batista et al., 2018, p. 21). Na busca por estabelecer maior diálogo com outros campos de estudo, no próximo capítulo, trataremos sobre as noções de justiça social e as relações que podem ser estabelecidas entre as teorias nesse campo de discussão e os ECD.





## Capítulo III – Justiça social e discurso

*O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.*  
(Foucault, 1970, p. 10)

### Introdução

Na introdução deste trabalho, citamos o relatório da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, coordenada por Jacques Delors, em 1998. O relatório defende uma educação consciente e inconformada com as injustiças e nos convoca a criar atitudes concretas pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.

Nas reflexões que fizemos até aqui, buscamos exatamente dialogar com pensamentos e ideias que defendem uma educação e formação voltadas para a justiça social. As vozes que ouvimos revelam inconformismo e recusa perante as injustiças, vozes daqueles que acreditavam que, através da educação, é possível mudar a realidade das pessoas que vivem sob os efeitos de relações sociais de dominação, desumanas e injustas.

No capítulo anterior, abordamos o assunto *língua*. Nele, ouvimos as vozes daqueles que se preocuparam em contribuir para a diminuição das injustiças e das desigualdades sociais legitimadas por meio do discurso, desenvolvendo estudos que estão contribuindo para o apoderamento social de grupos dominados, especialmente no campo do discurso e da comunicação (Van Dijk, 2017; Fairclough, 2016; Oliveira, 2013).

Porém, o pouco ou quase inexistente diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento tem sido um obstáculo para a realização de ações concretas que façam surgir uma educação e formação para a justiça social. Por exemplo, conforme Lahire (2017), a segmentação institucional entre a Sociologia e o conjunto de outras ciências sociais e a Linguística constitui um obstáculo para a compreensão dos fenômenos

sociais e linguísticos, como uma fissura ontológica entre duas faces da mesma realidade.

Na contramão, importa promover mais diálogos, por isso, neste capítulo, abrimos espaços para aproximações entre o campo dos estudos do discurso e as teorias sobre *justiça social*. O nosso objetivo, neste momento do texto, é mostrar como a língua tem um decisivo papel na construção de ações concretas para a transformação social dentro das noções de justiça social como reconhecimento e participação, construídas pelos seus principais pensadores, Axel Honneth e Nancy Fraser.

Daremos especial atenção para a perspectiva transformativa de Fraser (2007, 2008), de que, para combater formas de injustiça social, como a cultural e simbólica, é preciso desconstruir e transformar padrões de comunicação injustos que se dão nas interações sociais cotidianas.

### **3.1 Justiça social como reconhecimento**

Diferentes estudos já foram realizados com o objetivo de fazer um resgate histórico e teórico sobre a noção de justiça social (Bolívar, 2005, 2012; Murillo & Hernández, 2011). Murillo e Hernández (2011) apresentam um panorama sobre o surgimento e evolução das noções de justiça e de justiça social. Segundo este estudo, a expressão justiça social pode ter 150 anos de existência e surge da “nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad” (Murillo & Hernández, 2011, p. 8).

Os filósofos gregos foram os primeiros a pensar nos princípios de justiça. Sócrates, Platão e Aristóteles contribuíram para um entendimento de justiça como distribuição de bens e recursos que se associou ao pensamento jurídico e ao social cristão, com Santo Tomás de Aquino, até os dias de hoje. No século XVIII, David Hume, Adam Smith, Bentham e John Stuart Mill, teóricos sociais e economistas, construíram uma noção moral e utilitarista de justiça, redução da sociedade a uma expressão econômica. No século XIX, predominou a noção contratualista, a partir do pensamento de Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, noção que compreende justiça como contrato que “funde un orden social o civil que atienda exclusivamente a suplir esas carencias del estado de naturaleza, es decir,

aplicar una justicia o una autoridad que diga, en caso de choque entre dos individuos, qué se debe hacer” (Murillo & Hernández, 2011, p. 10). O modelo contratualista foi o que serviu de base para a noção distributiva de Rawls (1971), justiça social a partir da distribuição de recursos e bens materiais.

A noção de justiça social foi empregada pelo sacerdote italiano Luigi Taparelli d'Azeglio, em 1843, quando escreve que "la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres em lo tocante a los derechos de humanidad" (Taparelli, 1949 como citado em Murillo & Hernández, 2011, p. 11), trazendo uma noção diferente das pensadas anteriormente. Porém, a expressão justiça social se popularizou com o estabelecimento da sociedade industrial e com a economia de mercado, tendo coincidido com o surgimento de uma classe trabalhadora explorada. Logo, associada ao contexto de um sistema capitalista, a noção de justiça social ficou entrelaçada à noção de justiça econômica (Murillo & Hernández, 2011).

Posteriormente, a expressão *justiça social* ganhou espaço dentro do pensamento socialista, sendo tomada como uma finalidade que guia a (re)evolução social. No início do século XXI, com a criação da organização internacional do trabalho, esta expressão passa a ser associada a paz, considerando que a paz universal só pode se basear na justiça social (Constituição da Organização Internacional do Trabalho, 1919). E, finalmente, essa expressão é incorporada pela igreja católica como "límite al que debe sujetarse la distribución de la riqueza en una sociedad, de modo tal que se reduzca la diferencia entre los ricos y los necesitados" (Murillo & Hernández, 2011, p. 12).

Atualmente, há três grandes concepções sobre justiça social construídas a partir das noções de distribuição, de reconhecimento e de participação. Resumidamente, como distribuição, entende-se que justiça social ocorre a partir da distribuição de bens e recursos materiais (Rawls, 1971); como reconhecimento, esta noção está associada a ideia de que, pelo reconhecimento e respeito, conservam-se relações sociais justas (Honneth, 2003; Fraser, 2008); e como participação, refere-se ao direito que as pessoas têm de participar das decisões que afetam suas vidas (Young, 1990; Miller, 1976, 1999; Fraser, 2007).

Todas essas noções são, sem dúvida, importantes e convivem dentro do debate sobre o tema, porém a noção de justiça social como distribuição é duramente criticada

por suas limitações, princípios individualistas e instrumentalistas considerados insuficientemente igualitários (Sen, 1992). Como exemplo, seus críticos dizem que, por ser uma noção concebida a partir de um apelo econômico e seus princípios de justiça construídos segundo a noção de mérito, a perspectiva distributiva provoca mais injustiças (Young, 1990; Murillo & Hernández, 2011).

Além disso, as atuais políticas econômicas capitalistas de livre mercado têm descentralizado a possibilidade para a justiça distributiva, fracassando a ideia do igualitarismo econômico (Fraser, 1996). Honneth (1995) diz que as desigualdades econômicas estão enraizadas na ordem cultural e acredita que provocar alterações na ordem cultural é suficiente para prevenir a má distribuição.

Nancy Fraser, porém, opta por não alimentar oposição entre as noções, em suas próprias palavras, sua visão é mais compreensiva. A autora prefere entender justiça social em uma perspectiva tridimensional, sem excluir a noção que está relacionado com a redistribuição de bens, pelo contrário, ela associa esta noção às noções de justiça social como reconhecimento e representação (Arribas & Del Castillo Santos, 2007).

As reivindicações de justiça social, na visão de Fraser (1996), dadas através de políticas de reconhecimento, objetivam:

Un mundo que acepte las diferencias de un modo amistoso, en donde el asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría ya no tenga el precio de un respeto igualitario. Algunos ejemplos incluyen las reivindicaciones del reconocimiento de las minorías étnicas, «raciales» y sexuales, además de la distinción de género. Este tipo de reivindicación ha llamado la atención a los filósofos de la política, algunos de los cuales pretenden desarrollar un nuevo paradigma de justicia que sitúe el reconocimiento en el centro (Fraser, 1996, p. 18).

Fraser (1996) chama atenção para a crise e antítese que podem ser criadas se colocarmos o reconhecimento como centro. Na sua compreensão:

En líneas generales la tesis de mi ponencia sostiene que la justicia actual requiere tanto de la redistribución como del reconocimiento, ya que ninguna de las dos vías por sí sola es suficiente. Sin embargo, teniendo en cuenta esta tesis no se puede evitar plantear cómo

combinarías. Mantendré que los aspectos emancipadores de las dos problemáticas requieren la integración en un único marco comprensivo. En teoría, se trata de inventar un concepto «bivalente» de la justicia que logre reconciliar las reivindicaciones que defienden la igualdad social con las que defienden el reconocimiento de la diferencia. En la praxis se trata de inventar una orientación política programada que incorpore lo mejor de la política de redistribución y lo mejor de la política de reconocimiento (Fraser, 1996, p. 19).

A proposta bivalente de Fraser (1996) compreende que excluir uma noção ou outra não resolve o problema. As ações voltadas tanto para uma justiça social distributiva como para a uma justiça social de reconhecimento e participação estão mutuamente implicadas.

Fraser (1996) defende que uma pode levar a outra e que uma é necessária à outra. Para ela, a distribuição econômica igualitária pode levar a um certo tipo de reconhecimento, limitado, mas não a uma mudança de consciência. Por outro lado, associar a noção de reconhecimento e participação implicaria outros tipos de direitos adquiridos e justças envolvidos, incluindo a igualdade econômica. Dar ênfase apenas à noção distributiva, ligada a uma visão capitalista e elitista, tornou-se insuficiente e desfasado, esta noção precisa ser incluída ou integrada as demais noções que devem ser vistas de forma dependente (Fraser, 1996).

Na ideia de justiça social como reconhecimento, se busca a valorização social e cultural dos indivíduos, dos diferentes modos de ser, fazer e pensar (Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 2003; Taylor, 1994); na ideia de justiça social como participação e representação, pretende-se significar a criação de condições para a plena participação de todos na vida social, sobretudo daqueles que são historicamente excluídos (Fraser, 2008; Molinas, 2009; Young, 1990, 2000).

As políticas de reconhecimentos implicam valorizar as identidades desvalorizadas que se encontram em situação de injustiça, não só de injustiça socioeconômica, como a exploração, marginalização e privação em geral, sendo as políticas de reconhecimento voltadas para superar:

Las injusticias que se comprenden como culturales, las cuales presumen ser arraigadas en los modelos sociales de la representación, interpretación y comunicación. Como ejemplos

incluye el dominio cultural (estar sometido a modelos de interpretación y comunicación asociados a otra cultura y que son ajenos y/u hostiles a la propia), falta de reconocimiento (hecho invisible a través de prácticas autoritarias-representacionales, comunicativas e interpretativas de una cultura) y falta de respeto (ser tratado de forma malintencionada y menospreciada em las representaciones culturales públicas y/o estereotipadas en las interacciones cotidianas) (Fraser, 1996, p. 21).

Segundo Fraser (1996), diferenças culturais preexistentes passaram por um esquema interpretativo injusto e, a essas diferenças, lhes foi atribuída uma relação hierárquica de valores, promovendo desigualdades. Por exemplo, detecta-se hoje que os grupos de baixo status dentro dessa relação hierárquica tem dificuldade em conseguir emprego ou recebem salários menores que o grupo privilegiado da cultura dominante. Nesse sentido, as políticas de reconhecimento assumem vários objetivos, entre eles, valorizar os grupos desvalorizados, apoiar a diversidade e desconstruir terminologias que definem diferenças entre grupos e aprofundam a desigualdade econômica.

Em alguns casos, políticas de distribuição implicam na manutenção de esquemas interpretativos injustos. No Brasil, por exemplo, políticas distributivas como o sistema de cotas nas universidades para imigrantes refugiados, afrodescendentes e índios obterem formação universitária e entrarem no mercado de trabalho, acentuaram manifestação preconceituosas, pois o esquema interpretativo injusto sobre a diferença permaneceu. O sistema de cotas universitárias é necessário, mas não é o suficiente para resolver o problema da injustiça social no que toca a questões de identidade, variação cultural e de reconhecimento.

Pensadores sobre o tema, como Young (1990), dizem que políticas distributivas podem reforçar as diferenças, pois universalizam “falsamente las normas de los grupos dominantes requiriendo que los grupos subordinados las asimilen y no reconociendo su carácter distintivo” (Fraser, 1996, p. 24). Para Young (1990):

Instead of focusing on distribution, a conception of justice should begin with the concepts of domination and oppression. Such a shift brings out issues of decision making, division of labor, and culture that bear on social justice but are often ignored in philosophical discussions. It also

exhibits the importance of social group differences in structuring social relations and oppression; typically, philosophical theories of justice have operated with a social ontology that has no room for a concept of social groups. I argue that where social group differences exist and some groups are privileged while others are oppressed, social justice requires explicitly acknowledging and attending to those group differences in order to undermine oppression (Young, 1990, p. 3).

O debate sobre as noções de justiça social a partir de políticas de redistribuição ou de reconhecimento ganhou dimensões teórico-filosóficas e teórico-sociais ao longo dos anos de 1980, principalmente pelo pensamento produzido por Axel Honneth sobre luta e reconhecimento. Para Charles Taylor e Axel Honneth, dois teóricos contemporâneos sobre reconhecimento, “ser reconhecido por um outro sujeito é uma condição necessária para a formação de uma subjetividade integral e não distorcida. Negar a alguém o reconhecimento é privá-la(o) dos pré-requisitos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano” (Fraser, 2007, p. 111). Para Taylor:

O não reconhecimento ou o falso reconhecimento [...] pode ser uma forma de opressão, aprisionando o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido. Além da simples falta de respeito, isso pode infligir uma grave ferida, submetendo as pessoas aos danos resultantes do ódio por si próprias. O devido reconhecimento não é meramente uma cortesia, mas uma necessidade humana vital (Taylor, 1994 como citado em Fraser, 2007, p. 111).

No capítulo I, nesta primeira parte de nosso trabalho, vimos que o pensamento descolonial, em sua matriz, surgiu da necessidade de ir contra a ideia da negação da existência do outro e da ideia de que algumas vidas humanas podem ser descartadas, como a do índio dentro do projeto colonizador ocidental. Para o marroquino Abdelkebir Khatibi (2001), o pensamento descolonial torna-se necessário uma vez que parte da luta contra a negação da existência do outro e/ou contra a existência dominada e desumanizada construídas e herdadas na/da colonização clássica (Wash et al., 2006). Ou seja, pensar em justiça social, em alguns contextos, especialmente na sua noção

de reconhecimento, precisa também ser elo compreendido no pensamento descolonial.

Além do pensamento descolonial, também podemos trazer as noções de justiça como reconhecimento e participação para uma compreensão dentro do campo dos estudos da linguagem. Nas próximas linhas, desafiemo-nos a relacionar o pensamento de Honneth (2003) e Fraser (1996, 2006) e discurso (Van Dijk, 2017; Fairclough, 2016).

Conforme o quadro de análise sobre justiça social e educação feito por Friant & Sánchez-Santamaría (2018), sobre as teorias da justiça e suas implicações na educação, encontramos as condições linguísticas como uma das implicações para a equidade educacional a partir dos estudos de Nancy Fraser, mesmo que sua produção teórica não tenha sido para aplicação na educação (Friant & Sánchez-Santamaría, 2018). Ou seja, isso confirma que podemos relacionar o campo teórico sobre justiça social com os estudos da linguagem e com o campo da educação linguística, formação e ensino.

Para procedermos essa relação, daremos continuidade, tratando especificamente a noção de justiça social como reconhecimento, o que foi dito no capítulo anterior sobre a perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua (Bakhtin/Volóshinov, 1999 [1929]) e o compromisso dos estudos críticos do discurso com a transformação social (Van Dijk, 2017; Foucault, 1970, 1979, Fairclough, 2016).

### **3.1.1 Reconhecimento e estudos do discurso**

Na teoria do reconhecimento de Axel Honneth, a negação está relacionada com a noção de integridade dependente da aprovação ou do reconhecimento de outras pessoas, “a negação do reconhecimento [...] é prejudicial porque impede [...] que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas – uma visão que é adquirida intersubjetivamente” (Honneth, 1992, p. 9).

Além de filósofos e teóricos críticos, Honneth se fundamentou também na psicologia social de George Mead para elaborar seu pensamento. Mead (1913, 1934) afirmava que o sujeito se vê ameaçado no relacionamento com seu parceiro de interação, o que levou a Honneth defender que a formação de uma comunidade tem



de ser trabalhada “para as propriedades normativas das relações comunicativas” (Honneth, 2003, p. 108). Mead afirmava também, que, através das interações, surge uma consciência da própria subjetividade e que é na “relação cognitiva de interação, por meio da qual um sujeito chega a uma consciência de si mesmo” (Honneth, 2003, p. 132).

Mais recentemente, a perspectiva psicológica do francês Jacques-Marie Lacan, levada em consideração pelo campo dos estudos do discurso, afirmou que é na linguagem que o inconsciente se apresenta e que o sujeito do inconsciente é o outro estranho que nos habita recebido através da trama do discurso.

Lacan (1999) afirma que o outro estranho que nos habita, recebido através da trama do discurso, faz cair o eu que fala, pois, a enunciação é o dizer outro que ocupa lugar transmitindo leis simbólicas. O psicanalista francês trata o discurso como laço social civilizatório, o que quer dizer que o laço social está estruturado na linguagem, pois o sujeito descrito por Lacan (1999) é uma noção atravessada pelo discurso do outro que entra no sujeito e é chamado ao consciente e repetido, sendo através das identificações com os outros que o sujeito se forma, sendo que ele nada é mais que o desejo do outro.

Marcado pelo outro, o sujeito pode ser dominado pelo discurso, fazendo parte da sua identidade. Nesse sentido, podemos inferir também que a visão positiva de si ou a visão adquirida intersubjetivamente na interação é estruturada na linguagem, tem base no discurso como laço social.

Honneth (2003) formulou uma teoria que defende que os sistemas sociais e sua lógica são mediados pela luta por reconhecimento, por conflitos que migram para todas as formas de interação social, para ele a base da interação é o conflito.

Para o campo dos estudos críticos do discurso, a língua é onde se travam lutas e disputas, onde poderes são manifestados e contestados. Portanto, se para Honneth a base da interação é o conflito, para os estudos do discurso, a língua é lugar privilegiado onde se materializam os conflitos, onde visualizamos e compreendemos as formas como as lutas são travadas, por quem e como se estabelecem.

Para complementar e mostrar a importância dada à linguagem dentro da teoria do reconhecimento, Honneth afirma que há uma linguagem cotidiana em que estão inscritos padrões de reconhecimento, “daí nossa linguagem cotidiana conter

referências empíricas acerca do nexos indissolúvel existente entre a incolumidade e a integridade dos seres humanos e o assentimento por parte do outro” (Honneth, 2003, p. 213). O que significa dizer que, o trabalho em torno dos interesses em justiça social passa pela exploração e análise da linguagem cotidiana.

Dando continuidade, em seu conceito preliminar sobre luta social, Honneth (2003, p. 257) diz que “trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores de ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento”. A preocupação de Honneth com a linguagem cotidiana em que estão inscritos os padrões de reconhecimento e a constituição de ações coletivas e movimentos sociais de resistência contra o não reconhecimento levanta a necessidade de buscarmos uma noção teórica sobre língua que esteja por trás do pensamento do autor ou que subsidie, apoie ou colabore com seu pensamento. Em nossa interpretação, a noção teórica de língua que pode dialogar com a teoria do reconhecimento de Axel Honneth é a que está expressa no pensamento de Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]).

Vimos, no capítulo anterior, que, para Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]), é na interação verbal que se constitui a realidade fundamental da língua. Vimos também que o conceito de dialogismo, o fato de os enunciados remeterem para outros enunciados no processo de comunicação verbal caracteriza a interação verbal como polifônica, ou seja, a apreensão ativa dos discursos dos outros que traz a multiplicidade das vozes da vida social.

Com a perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua, a multiplicidade das vozes é erguida e com essas vozes vem o conflito. Sem esta perspectiva como base para o pensamento de que a transformação vem através do conflito, base para a evolução moral da sociedade e a promoção da justiça social, será inviável a constituição de ações coletivas e movimentos sociais de resistência contra o não reconhecimento. Para Honneth (2003), experiências de sentimento de desrespeito:

Só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los [sentimentos de desrespeito] num quadro interpretativo intersubjetivo que os

comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos (Honneth, 2003, p. 258).

Compreendemos, portanto, que o trabalho com a língua tem um importante papel na articulação e construção de quadros semânticos e interpretativos com fim na organização e resistência coletiva contra as injustiças, e esse trabalho pode ser feito no campo educacional. Compreendemos que a manutenção da concepção monológica de língua, privilegiada nos currículos de língua, tanto de formação como de ensino, que não permite a multiplicidade das vozes, portanto, não permite o acordo e o desacordo, o discurso e o contra discurso não levando ao conflito, não permite ter base para a promoção da justiça social. Logo, consideramos que, para um trabalho com língua votado para a promoção da justiça social, é necessário abrirmos espaço para as múltiplas vozes, ter como base a concepção interacionista, dialógica e polifônica de língua para permitir assim que o coletivo se organize e construa outros padrões semânticos e interpretativos contrários aos que oprimem.

Prosseguindo nossa exposição, a partir dessa visão de que o reconhecimento, subjetividade prejudicada ou autoidentidade danificada são estruturados nas interações sociais humanas e com base em esquemas interpretativos injustos, ressaltamos a contribuição que o campo dos estudos do discurso pode oferecer para a teoria do reconhecimento e a promoção da justiça social.

Como bem definiram Althusser (1985, 1990) e Pêcheux (1975), o discurso é onde se dá a materialização das ideologias, é onde se estabelecem os sentidos e é o meio pelo qual o sujeito é interpelado. Para Foucault (1970, 1979), o discurso, natureza ideológica do uso linguístico, é fundamental para a constituição dos sujeitos sociais. E, conforme Lacan, a linguagem é o laço social civilizatório e nos apresenta a noção de sujeito atravessado pelo discurso. A partir desse conjunto de pensamentos, podemos entender que reconhecimento e/ou o não reconhecimento, que se dão no quadro das interações sociais humanas, são fundamentados e/ou estruturados no discurso, segundo as perspectivas dos ED.

Se a integridade depende da aprovação ou reconhecimento de outras pessoas e a negação do reconhecimento prejudica porque impede que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas, gerando injustiças, e esses processos se materializam nas interações sociais, podemos dizer que a visão discursiva de língua, a noção de interpelação ideológica do sujeito através do discurso e a noção de sujeito atravessado pelo discurso podem nos ajudar a compreender o que as teorias do reconhecimento e justiça social dizem.

No nível prático e linguístico, os estudos do discurso e a análise do discurso, além de desvelarem e de nos ajudarem a compreender como se dão os processos de negação do reconhecimento, que implicam na (re)produção das injustiças sociais, podem colaborar para a transformação dos padrões de interpretação injustos, necessidade defendida por Fraser (1996, 2006).

Estudos como o de Rondelli (2008) que analisa as relações entre os discursos da mídia sobre a violência em geral e o modo como provocam a articulação dos discursos de outros atores, situados em diferentes posições sociais; ou como o de Freda (2014), que analisa a relação entre a violência discursiva na propagação da violência simbólica através do discurso em sites de rede social, são exemplos de como o campo dos estudos do discurso desenvolve investigações científicas com o objetivo de desvelar e desconstruir padrões comunicativos e interpretativos injustos. Porém, é preciso que, na outra ponta da linha das nossas atividades, como profissionais da área da linguagem comprometidos com a justiça social, formação e ensino também caminhem nessa direção e assumam suas responsabilidades na transformação de padrões interpretativos injustos que se constroem, se estabelecem e se reproduzem através do discurso. Por isso, estas perspectivas até aqui expostas sobre noções de justiça social se unem ao estudo das pedagogias contra hegemônicas, aos estudos do discurso na agenda para a FPLJS.

Então, continuando a seguir com o pensamento de Axel Honneth (2003), vimos a formulação de uma teoria que compreende que o sistema, ou a estrutura social, e sua lógica são mediados por conflitos sociais, no quadro das interações humanas pela luta por reconhecimento. Sua teoria buscou promover uma superação da distinção dual entre o sistema e o mundo da vida. Segundo Honneth, as formulações de Horkheimer, Adorno e Habermas se encontravam com o problema da visão dualista

entre os sistemas, sem considerar mediações possíveis. Em Horkheimer, por exemplo, vigorava a concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes sem mediações; e com Habermas não ocorre a superação da distinção dual entre o sistema e o mundo da vida (Nobre, 2003). A partir dessa constatação, Honneth (2003), por sua vez, formulou uma teoria em que os sistemas sociais e sua lógica são mediados por conflitos sociais, pela luta por reconhecimento.

Na perspectiva dialética de Bakhtin, a interação entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano pode ser compreendida como conflito. Segundo Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]), é justamente nesse conflito que o(s) contexto(s) ideológico(s) se renova(m). Somado a isto, vimos anteriormente, que, no pós-estruturalismo, o significado não é fixo, variando de pessoa para pessoa. Van Dijk (2017), por exemplo, traz para os estudos do discurso a ideia de que o contexto sócio-histórico, não só o tempo e o espaço, mas também a representação mental que deve ser levada em consideração na análise da estrutura discursiva, sendo observada dentro do macro nível social. A relação entre a estrutura do discurso e a estrutura social não se dá de forma direta, já que existe uma ponte, o contexto, que, numa perspectiva sociocognitiva, serve como mecanismo de intermediação. Para este autor, em cada evento discursivo há a possibilidade de cada indivíduo produzir representações mentais fixas e dinâmicas (*frame* e *script*) diferentes sobre a estrutura social, pois os modelos mentais de contexto representam as experiências pessoais e as memórias de eventos específicos, pelo que o contexto sociocognitivo varia de pessoa para pessoa gerando conflitos. O que queremos dizer é que todas essas perspectivas abrem espaço para a reafirmação da ideia de que no seio das interações verbais e sociais se travam lutas, conflitos, e que é nela, na língua que, portanto, que se travam as lutas que mediam os sistemas sociais e sua lógica. Portanto, é na língua que devemos insistir na luta por transformações sociais. Trazendo para o campo da formação de professores de língua como agentes políticos no campo da educação, uma grande responsabilidade na promoção da justiça social.

A luta de classe social no pensamento de Honneth (2003) está mais ligada à perspectiva da relação entre identidade e luta por reconhecimento social e intersubjetivo de Georg Hegel e George Mead do que com a perspectiva de Marx, operada pelo domínio dos meios de produção. Para Honneth, a luta de classes na

sociedade é operada antes pelo sistema de lutas por reconhecimento social. No século XIX, Marx defendia que era a classe trabalhadora organizada que conduziria o rompimento com o sistema, hoje, outros grupos, coletivos e movimentos sociais, estão mais bem organizados, por exemplo, o movimento indígena da década de 1990 e o movimento feminista, os chamados movimento de identidade que são considerados hoje como classe organizada, podendo romper com o sistema e travando lutas por reconhecimento, libertação, participação etc. Esses movimentos têm travado lutas sistemáticas com os poderes conservadores.

Essas sistemáticas lutas travadas socialmente por poder, libertação e emancipação, reivindicando e resistindo é que podem permitir transformações. Como citamos anteriormente, para Bakhtin/Volóshinov (1999 [1929]), é no conflito que os contextos se renovam, que as ideologias se alteram, é pelo que precisamos nos apropriar, de perspectivas de mundo que vejam a complexidade das relações sociais e apelem à transformação se quisermos promover mudanças e justiça social e não permanecer em paradigmas que estagnam nossa compreensão de mundo, de vida, de língua, de sujeito etc.

Honneth (2003) diz que há três formas de não reconhecimento ou negação do sujeito: a violação física, a privação de direitos e a exclusão, ou seja, a violação física, moral e social. Para Honneth, essas três formas geram uma contrarresposta, a resistência que impulsiona a mobilização, a deflagração das lutas. Para ele, a resistência gera movimentos que colaboram para uma evolução moral coletiva.

Van Dijk (2017), ao estabelecer uma relação entre sociedade, discurso e dominação, diz que o abuso de poder se constitui em formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiça social, o que, na teoria do reconhecimento de Honneth, se traduz em violações de carácter físico, moral e social, e as ações de abuso de poder e controle estão envolvidas em ações comunicativas. Como citamos anteriormente, Van Dijk (2017) diz que “o controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também a outras representações pessoais ou sociais” (p. 18), que, para Honneth, implicam a integridade do sujeito que depende da aprovação ou reconhecimento. Como vimos,

para Foucault (1979), as práticas discursivas são práticas sociais produzidas cotidianamente através de relações de poder que regulam e controlam a ordem social.

No capítulo anterior, ao citarmos Norman Fairclough (2016), entre outros, vimos que os conflitos geram vozes e consciências que resistem. Para este autor, a mudança na ordem dos discursos implicará uma mudança na ordem social, pois é nas interações cotidianas, nas práticas comunicativas que as práticas discursivas de produção, interpretação e representação são construídas. Em síntese, podemos dizer que é no domínio do discurso que esquemas ou modelos interpretativos são constituídos e desconstruídos.

Nesse sentido, abordaremos a seguir o pensamento de Nancy Fraser (1996, 2006, 2007) que diz que os esquemas ou modelos sociais de representação, interpretação, participação, padrões de comunicação injustos e práticas autoritárias de representação, são responsáveis pelos sentidos dados ou construídos sobre as identidades, levando as injustiças sociais ao campo do reconhecimento. E como remédio, Fraser (2006) defende mais ações transformativas do que afirmativas, que promovam transformação dos esquemas sociais interpretativos injustos de representação, interpretação e comunicação.

### **3.2 Transformação de padrões comunicativos e justiça social**

A partir da teoria do reconhecimento elaborada por Honneth, Fraser (1996, 2007, 2009) vai defender que justiça social deve partir de um conceito bivalente de justiça que abarque a distribuição e o reconhecimento. Na contramão de que é preciso fazer uma escolha, Fraser defende a combinação entre “uma política igualitária de redistribuição com uma política emancipatória de reconhecimento” (Fraser, 2009, p. 216). Dentro dessa concepção bivalente, a autora agrega ainda a noção de paridade participativa:

Si nos aferramos a las antítesis falsas y/o dicotomías engañosas, perderemos la oportunidad de captar formas sociales capaces de rectificar las injusticias económicas y culturales. Sólo examinando enfoques integradores que unen la redistribución y el reconocimiento a favor de

la paridad participativa podremos cumplir con los requerimientos de una justicia para todos (Fraser, 1996, p. 37).

A paridade participativa, conforme Fraser (2013), seria a garantia de participação de forma equitativa, nas interações sociais:

Conforme esse princípio, a justiça requer estruturas que permitam a todos participar como iguais na vida social. Uma visão de justiça em termos de paridade participativa representa o desmantelamento de obstáculos institucionalizados que impedem que certas pessoas participem no mesmo nível com outros, como parceiros plenos, em ações sociais (Fraser, 2013, p. 752).

Porém, a autora afirma que alguns obstáculos impedem que isso aconteça. As pessoas podem ser impedidas de participar efetivamente por conta da estrutura econômica, podem ser impedidas de interagir em termos de paridade por meio de hierarquias institucionalizadas de valor cultural que lhes nega a posição necessária, nesse caso, sofrem de desigualdade em termos de status ou reconhecimento. E, por fim, as pessoas podem ser impedidas de participação plena por regras que, negando-lhes a igualdade em deliberações públicas e na tomada de decisões democráticas, as tornam vítimas da injustiça política ou má-representação (Fraser, 2013).

Como vimos anteriormente, segundo Avineri et al. (2018), a obstrução de grupos na participação em práticas cívicas e comunitárias não apenas limita seu acesso as instituições sociais, mas também, participação e representação em instituições políticas, econômicas e sociais dominantes, tira a oportunidade de autodefesa, diminui sua identidade cultural e linguística, restringe o acesso ao conhecimento, impede a igualdade no acesso a oportunidades e restringe as oportunidades de aprendizagem e negam a própria humanidade.

Especificamente, o trabalho com língua no nível didático-pedagógico é um obstáculo para a plena participação. Sabemos que os padrões de participação desigual ainda são muito fortes em nossa sociedade e que mudá-los é um processo lento, marcado por muitas lutas, mas que pode acontecer. Para promover uma participação mais equitativa de todos, além de medidas de política social, cultural ou



outra, e superar os obstáculos citados por Fraser (2013) e Avineri et al. (2018), acreditamos que podemos contar também com o compromisso científico e pedagógico com fim no empoderamento social através do trabalho pedagógico no campo da formação de professores e da educação linguística.

Ações no campo da linguagem podem contribuir para o apoderamento de grupos dominados no campo da comunicação e podem contribuir para que as injustiças atreladas às formas desiguais de participação comunicativa sejam combatidas. Nesse sentido, mais uma vez, é necessária uma aproximação entre a noção de justiça social como participação e o campo da linguagem para chamar atenção para o papel que tem esses campos de estudos na transformação social, em diálogo para pensarmos em formação e ensino em uma perspectiva para a justiça social. Como vimos, o campo dos estudos do discurso desenvolve parte desse papel nas suas investigações científicas, mesmo se esse campo de estudo sendo pouco valorizado na formação de professores/as e educadores/as e no ensino de língua.

Ferrarezi (2014), por exemplo, fala da história de um longo silêncio no ensino da língua de escolarização, materializado nas escolas e salas de aulas de língua, estranhamente silenciosas. O autor diz que é “um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado” (Ferrarezi, 2014, p. 12). Visto como virtude por milênios, o silenciamento deixou e continua a deixar cicatrizes nas vidas de todo sujeito escolarizado, especialmente por obra dos professores/as de língua materna que “estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais “artes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida” (Ferrarezi, 2014, p. 13).

A eficiência da perspectiva de monológica de língua na formação de professores tem tornado eficiente a metodologia de professores/as de língua materna associada a um currículo também silenciador que impede ou trava qualquer projeto voltado para a transformação de qualquer padrão comunicativo necessário para garantir a participação na vida e a luta por justiça. Várias tentativas foram feitas com o objetivo de mudar o padrão castrador do ensino de língua de escolarização, no Brasil. Os currículos foram mudados, criaram-se os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* (Ministério da Educação, 1997), porém, a formação de professores/as,

mesmo que também tenha passado por algumas alterações, parece continuar a privilegiar o dogmatismo linguístico. O que queremos dizer é que a promoção da justiça social fundamentada na participação se torna inviável quando nos currículos se privilegia a perspectiva monológica, estruturalista e normativa de língua. Enquanto esta perspectiva for a racionalidade presente nos currículos de formação e ensino, será uma falácia os discursos para formação que se dizem comprometidos com a transformação social.

Fraser (2006) defende que um dos remédios para as injustiças sociais é a formulação de projetos que exijam tanto redistribuição como reconhecimento, que estabeleçam a relação entre reconhecimento cultural e igualdade social e que teorizem sobre privação econômica e desrespeito cultural de forma entrelaçada e mutuamente sustentada. A autora chama a atenção ainda para a necessidade de criar um projeto que promova a transformação de padrões comunicativos, envolvendo a injustiça social cultural ou simbólica. É sobre esta proposta que nos debruçamos adiante.

Fraser (2006) não apoia a visão que construiu um cenário de paradigmas conflituosos no final do século XX, e por não endossar ou rejeitar tais paradigmas, a autora foi muito criticada. Ela defende uma tarefa intelectual e prática no desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento e uma política cultural que possam ser combinadas com a política social da igualdade.

Em uma tarefa intelectual e prática, Fraser apresenta propostas de identificação e remédio para as injustiças sociais. Ela diz que existem duas formas genéricas de compreender a injustiça social, uma relacionada com a injustiça econômica para qual a solução levantada é a distribuição e uma outra relacionada com a injustiça cultural ou simbólica. Segundo a autora, esta última está radicada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, a seguir destacados. Conforme Fraser, os exemplos de injustiça social cultural ou simbólica são:

- Dominação cultural, que significa ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria;
- Ocultamento, que significa tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura;

- Desrespeito, que significa ser difamado ou desqualificado nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana.

Para Fraser (2006), o remédio para a injustiça cultural é a revalorização das identidades e dos grupos culturais desrespeitados(os) e difamados(os), além do reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Segundo a autora, esse remédio requer “uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu e de todas as pessoas” (Fraser, 2006, p. 323).

As ações chamadas de remédio para a injustiça cultural ou simbólica, a autora agrupa no termo genérico “Reconhecimento”. Ressaltamos ainda que Fraser prefere enfatizar as ações de perspectiva transformativa em vez de uma perspectiva afirmativa. Apesar das críticas que tal provocou ao seu trabalho, julgamos que perspectivas transformativas, enfatizadas aqui desde o início de nosso estudo, podem ser aquelas que se constituem como alternativas válidas e que parecem alimentar a transformação e a esperança em dias melhores.

Além disso, conforme, Rodgers (2008), é o campo da aprendizagem transformativa que sugere a reconstrução do *eu* e de seus sentidos de referência, exigindo reflexão crítica sobre concepções do *eu* e do que se aceita como verdade. Jack Mezirow diz que transformação é o movimento de reformular estruturas de pensamento concretizadas pela reconstrução de narrativas dominantes (Mezirow, 2000). A aprendizagem transformacional:

Exige que estejamos cientes de como chegamos ao nosso conhecimento e tão cientes quanto pudermos dos valores que nos conduzem às nossas perspectivas. Padrão cultural, estruturas socioeconômicas, ideologias e crenças sobre nós mesmos e as práticas que eles apoiam, muitas vezes, conspiram para favorecer a conformidade e impedem o desenvolvimento de um senso de ação responsável (Mezirow, 2000 como citado em Rodgers, 2008, p. 60).

Conforme Carr e Kemmis (1986), dentro do seu modelo crítico para a transformação educacional e social, nosso destaque vai para o que os autores dizem

sobre a importância de transformação de nossas práticas, entre elas a prática comunicativa, recorrentemente citada tendo como fim a prática educacional emancipatória:

Ideology is the means by which a society reproduces the social relations that characterize it. Regarded as a corpus of ideas or a pattern of thinking, it is the cognitive residue of the practices of social, cultural, and economic relationships which sustain society. More dialectically, ideology is created and sustained through definite practices of work, communication, and decision-making. Ideology is created and laid down in these practices and, therefore, may be transformed by transformation of these practices. To transform the ideology of our present society, characterized by forms of work which do not provide access for all to an interesting and satisfying life, forms of communication which do not aim at the achievement of mutual understanding and rational consensus among people, and forms of decision-making which do not aim for social justice in which people participate democratically in making the decisions affecting their lives, we must transform our current practices of work, communication and decision-making (Carr & Kemmis, 1986, p. 193).

Fraser não detalha em seus textos quais os padrões comunicativos autoritários e esquemas de interpretação injustos que existem e devem ser transformados, mas compreendemos que essa é uma tarefa já iniciada pelo campo dos críticos do discurso, por isso, o importante diálogo entre os dois campos de estudo para uma agenda de FPLJS.

Aproveitaremos a perspectiva da autora sobre a transformação da estrutura cultural-valorativa subjacente, relacionadas à transformação do sentido do eu e de todos, pressupondo as noções de desconstrução e promoção de outras relações sociais de reconhecimento do eu e do outro, para ser compreendida dentro do contexto do pensamento dos estudos críticos do discurso, também preocupadas com a transformação social, como destacamos aqui e no capítulo anterior.

O processo de injustiça cultural ou simbólica requer uma compreensão do papel do discurso na construção das identidades, na produção e manutenção de injustiças e desigualdades sociais. Já vimos que o ponto de vista do discurso do dominador é o

de não reconhecimento social, de desprestígio, de exclusão ou de apagamento, como no exemplo de ocultamento que, como citado por Fraser, significa tornar invisível os sujeitos por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura. Conforme os estudos críticos do discurso, são injustiças reproduzidas na vida cotidiana, em nossas interações sociais, estruturadas no discurso.

Podemos considerar a dominação cultural, o ocultamento e o desrespeito como abuso de poder na perspectiva de Van Dijk (2017), quando este estabelece uma relação entre sociedade, discurso e dominação. O interesse dos estudos de Van Dijk reside no fato de ter chamado a atenção para a ideia de abuso de poder, “isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiça social” (Van Dijk, 2017, p. 10). Dijk diz que a ação de abuso de poder e de controle está envolvida em ações comunicativas que devem transformadas, assim como defende Fraser.

No quadro da noção de injustiça cultural ou simbólica apresentada por Fraser, não podemos deixar de trazer, para sua compreensão, a noção de elites simbólicas que controlam o discurso, que detêm o controle sobre modos de exercer influência e reproduções ideológicas:

O poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso. Sem comunicação - escrita e fala -, o poder na sociedade não pode ser exercido ou legitimado. O poder pressupõe conhecimento, crenças a fim de sustentar-se e reproduzir-se. O discurso mostra e comunica estruturalmente essas condições cruciais da reprodução para todos os níveis, dimensões e contextos sociais (Van Dijk, 2017, p. 85).

Como vimos, a relação entre discurso e desigualdade social pode ser compreendida a partir da relação entre discurso e representação do outro. Nas relações sociais desiguais, geralmente, a identidade é construída discursivamente pelo ponto de vista de quem ocupa o lugar de dominador (Lara & Limberti, 2015). As práticas de representação autoritárias ou os pontos de vista e as vozes dos dominadores (re)produzem discursos sobre quem é o outro geram segregação, preconceitos, intolerância.

Conforme apresentado, para Fairclough (2016), as estruturas são reproduzidas, mas também podem ser transformadas, “dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática, tal como a escola ou lugar do trabalho” (Fairclough, 2016, p. 88). O autor apresentou uma teoria social do discurso, unindo a linguística e a teoria social, estabelecendo a relação entre mudança discursiva e mudança social e cultural.

Vimos que, em sua perspectiva dialética entre discurso e estrutura social, Fairclough considerou as práticas e os eventos discursivos em luta e estes numa relação complexa e variável com a estrutura, manifestando-se em uma fixidez temporária, parcial e contraditória. A prática social tem várias orientações, mas a preocupação da proposta de Fairclough será com o discurso como prática política e ideológica, isto porque:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classe, bloco, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta por poder (Fairclough, 2016, p. 98).

Além disso, Fairclough defende que os contextos de luta por reestruturação e transformação surgem a partir dos problemas concretos da sociedade, como a relação de gênero, as relações políticas, as posições dos sujeitos etc. que têm as suas condições sociais contraditórias, portanto, passíveis de serem questionadas e problematizadas, virando dilemas da sociedade. E, em torno das contradições das estruturas e dos dilemas da sociedade, travam-se lutas que podem levar à mudança. A partir desse pensamento, Fairclough acredita que a mudança na ordem do discurso pode contribuir para a mudança social, por compreender que o discurso tem papel na constituição, na reprodução, no desafio e na reestruturação dos sistemas de conhecimento e crenças.

Nesse sentido, o que para Fraser (2006) é considerado como remédio para as injustiças sociais, culturais e simbólicas é a transformação de padrões comunicativos, para os ECD é a mudança na ordem do discurso que promoverá a mudança social. É através da língua/discurso que a dominação cultural se estabelece, responsável pela produção e reprodução de padrões de interpretação e comunicação injustos, é através da língua/discurso que se promove o ocultamento, ou seja, se impede a participação em práticas comunicativas interpretativas e representacionais oficiais etc., é através da língua/discurso que o desrespeito, a difamação ou desqualificação nas interações da vida cotidiana são estabelecidos, assim como vê Honneth (2003).

Todos os processos injustos que envolvem língua podem ser transformados a partir de um trabalho com a própria língua. Consideramos uma necessidade de estabelecermos mais estudos e maior diálogo entre as discussões sobre justiça social e os estudos críticos do discurso para constituirmos uma abordagem de Formação de professores de línguas para a justiça social consistente teoricamente.

## **Síntese**

O campo de estudo sobre justiça social é amplo, por sua natureza, pode estabelecer diálogo com diferentes áreas e teorias. Hoje, podemos encontrar uma extensa produção científica sobre a questão que, de forma tentacular, se conecta com diferentes campos de estudo, mas é a língua que aparece no centro das discussões tanto no pensamento de Axel Honneth como no pensamento de Nancy Fraser para o alcance da justiça social, o que nos permitiu iniciar algumas aproximações.

Enquadramos a reflexão sobre justiça social dentro do campo da linguagem porque os teóricos dos estudos sobre noções de justiça social como reconhecimento e participação destacam o papel da língua na luta por transformação e justiça social, assim como os pensadores das pedagogias contra hegemônicas destacaram, como vimos no capítulo I. No campo dos estudos sobre justiça social como reconhecimento, Nancy Fraser afirma a necessidade de se promoverem transformações e desconstruções dos padrões/esquemas de comunicação, representação e interpretação injustos, e alerta para a importância de estudos sobre práticas que

chamaremos aqui de práticas comunicativas de representação e interpretação para a justiça social, tema que desenvolveremos em estudos futuros.

Em síntese, neste capítulo, partimos do pensamento de Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2006) sobre reconhecimento, práticas de comunicação, representação, interpretação e luta, para tentar construir uma ponte entre essas noções e a perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua. Vimos que, por meio do discurso, injustiça e desigualdades sociais são legitimadas (Van Dijk, 2017) e que, através das lutas (Honneth, 2003) e das mudanças na ordem do discurso, a ordem social pode ser transformada (Fairclough, 2016).

Fraser (2008) refletiu sobre o que impede a participação em condições de igualdade na vida social, e que soluções podem vir a reduzir disparidades na participação em interações sociais. Acreditamos que, para criar práticas de promoção de justiça social contra a dominação cultural, submissão a padrões de interpretação e comunicação, contra o ocultamento e contra o desrespeito, ser difamado ou desqualificado nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana (Fraser (2006), requer ações também nos projetos da formação do docente de língua, projetos que visem também priorizar a dimensão crítica e discursiva da língua no currículo, enfatizando a relação entre discurso e transformação social.

Graças à referência frequente dos estudos citados acima, sobre a relação entre justiça social e práticas comunicativas, consideramos importante citar a colaboração do campo educacional. A formação inicial de professores/as de línguas tem um papel especial na compreensão do modo como as práticas comunicativas e esquemas interpretativos injustos são produzidos, reproduzidos e como podem ser transformados, fazendo com que professores/as de língua entendam de fato qual é o seu papel social e o papel social da língua.

Para a Formação de professores/as de línguas para a justiça social, podemos desenvolver uma abordagem teórica interdisciplinar, com raiz nos Estudos críticos do discurso em diálogo com as Ciências da Educação, com o estudo da língua nas pedagogias contra hegemônicas; e com as Ciências Sociais, com o pensamento descolonial e com o estudo das noções de justiça social, que se dedique, dentro da formação, ao objetivo de compreender, cada vez mais, como as práticas discursivas



reproduzem as injustiças sociais, e ao objetivo de promover maior compreensão do papel da língua na promoção da justiça social através de transformações/desconstruções de padrões/esquemas de comunicação, representação e interpretação injustos.

Acreditamos que falta ainda que esses estudos sejam absorvidos pelo campo da formação dos docentes de língua, para que tenham efeitos no ensino da língua e, conseqüentemente, na sociedade. É necessário que, as discussões que promovemos até aqui, tenham espaço no currículo de formação dos profissionais da área de Letras, currículo que hoje se encontra pendente de um quadro teórico mais crítico.

No próximo capítulo, trataremos de uma abordagem específica para a formação de professores/as comprometida com a promoção da justiça social, abordagem que é discutida já há algumas décadas, a partir da qual inserimos um tema importante em nosso estudo, a Formação de professores/as de língua para a justiça social.



## Capítulo IV – Formação de professores/as para a justiça social

*“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”*

(Freire, 1996, p. 116).

O caminho percorrido por nós, até o momento, foi assinalado por muitas reflexões em torno da relação entre educação, língua e transformação social. Abordamos as pedagogias contra hegemônicas, discutimos sobre o discurso e sua relação com poder e dominação e versámos sobre a temática da justiça social e reconhecimento (Honneth, 2003). Todos esses tópicos se mostraram atravessados pelo tema *língua*. Explicitamente, língua foi um tema destacado nas pedagogias contra hegemônicas (Capítulo I), no discurso entrelaçando as relações de poder e dominação (Capítulo II) e nas práticas comunicativas categoricamente ligadas às teorias sobre justiça social e reconhecimento (Capítulo III). Entretanto, uma temática ainda se encontra pendente para podermos atingir os objetivos a que nos propusemos nesta investigação, a formação de professores/as de língua.

Como muitas vezes ratificamos, nossa investigação, desde o início, partiu da ideia de desenvolvermos um estudo a partir da concepção primeira de que educar é um ato político e seu núcleo fundamental está na sua essência humana e humanizadora. Porém, na história da educação, a escola e a formação de professores/as foram ajustadas às necessidades e transformações sociais e políticas determinadas economicamente (Giroux & Simon, 2011).

Observamos, ao longo do tempo, o surgimento de diferentes modelos teóricos e metodológicos que determinaram a formação de professores/as. Para o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21), o

que reenvia aos modelos a seguir enunciados: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional (Diniz-Pereira, 2002, 2008a).

Com o avanço tecnológico e científico e os modelos econômicos e políticos em ascensão, foi-se criando um discurso dominante em torno da educação sob a ótica da escolarização associada às exigências de uma formação tecnocrática e especializada. Segundo Saviani (2009), nesse discurso, a escola e a função do/a professor/a se organizaram em uma agência centrada no/a professor/a que transmite o acervo cultural aos/as alunos/as seguindo uma gradação lógica, portanto, “o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado” (Saviani, 2009, p. 18). E, de acordo com Mignolo (2008), o *professional excellence* se tornou o mantra da universidade moderna e corporativa dos EUA e da Europa, e tem sido a perspectiva mais empregada quando se fala em formação de professores/as, graças à conotação econômica atribuída a educação.

Alternativo ao modelo da racionalidade técnica, temos o modelo da racionalidade prática. Nessa perspectiva, o profissional deve refletir, questionar e examinar a sua prática cotidiana. Desta modelo, derivam os modelos humanísticos de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa. Por fim, temos o modelo da racionalidade crítica, baseado na teoria crítica (Escola de Frankfurt) que tem como principal objetivo a transformação da educação e da sociedade (Diniz-Pereira, 2002, 2008a). Diniz-Pereira (2008) esclarece que:

No modelo da racionalidade crítica, a educação, e mais especificamente, a formação docente, é *historicamente localizada*, ela acontece contra um contexto sócio-histórico hegemônico e projeta uma visão de futuro que esperamos construir; é uma *atividade social* com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual; é *intrinsecamente política* afetando escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, é *problemática* (Diniz-Pereira, 2008, p. 120).

Portanto, seguindo os nossos objetivos de investigação e após a contextualização epistemológica que temos vindo a desenhar, em que a reflexão sobre a língua atravessa as temáticas abordadas nos capítulos anteriores, trataremos,

a seguir, da formação de professores/as para a justiça social. Precisamos falar sobre o sujeito humano inerentemente presente no processo educativo, o sujeito docente e sua formação. Sabemos que há outros componentes nesse processo, porém, são explícitas as denúncias de que a formação de professores/as está a serviço da manutenção das relações sociais de classe. Além disso, acreditamos que o entrelaçamento entre língua e as temáticas tratadas fortalece o apelo para que a formação de professores/as de língua, pendente de uma abordagem mais comprometida socialmente, seja remoldada e se torne mais adequada à perspectiva humana do processo educativo, principalmente, em contextos de desigualdades persistentes.

Portanto, a seguir, trataremos da abordagem conhecida como Formação de Professores/as para a Justiça Social (FPJS), seus principais expoentes e estudo, para podermos contextualizar o que, logo após, focalizaremos, a Formação de Professores/as de Língua para a Justiça Social (FPLJS), de modo a concluirmos este capítulo e a primeira parte deste estudo.

#### **4.1 Finalidades e conteúdos da formação para a justiça social**

Segundo Kenneth Zeichner, a FPJS é uma perspectiva contrária à formação do “professor suficientemente bom” (Zeichner, 2014, p. 136). Este último é treinado para seguir instruções, sem sobre elas refletir e dar a sua opinião, o que reenvia a uma formação defendida pelas políticas mundiais para a educação e à adequação da formação conforme as leis de mercado. A FPJS é o rótulo escolhido por Kenneth Zeichner para designar a perspectiva de formação também conhecida como sociorreconstrucionista, crítica, multicultural, antirracista, que não é simplesmente uma prática de reconhecimento e valorização da diversidade, mas sim uma formação capaz de levar professores/as, dentro e fora da sala de aula, a lutar para a transformação da vida das pessoas, combatendo e transformando as desigualdades existentes.

Kenneth Zeichner faz referência a algumas tentativas de implementação de ações para atingir objetivos que têm a ver com questões sociais, em programas de formação de professores/as. Na década de 1930, alunos do *New College of Teachers*

*College*, de Nova York, recebiam créditos no curso se participassem de manifestações, e, por volta de 1950 e 1960, em Putney, se registra que a formação de professores/as era voltada para reconstrução social, pois, nos programas de formação, estavam incluídas a participação em movimentos sociais civis e as visitas a locais onde estavam ocorrendo lutas por maior justiça social (Zeichner, 2014), o que significa que as tentativas de envolver professores/as em objetivos de justiça social não é de agora.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que o político e o crítico estão nas salas de aula e nos locais de trabalho, e nossas escolhas revelam nossos compromissos em relação à reprodução ou transformação social. Os autores advogam que não podemos ser neutros e não podemos ignorar que podemos nos esforçar para mudar as estruturas para além da sala de aula, desenvolvendo a chamada pesquisa-ação socialmente crítica ou uma pesquisa-ação conectada com lutas mais amplas por igualdade educacional e justiça social. Os referidos autores compreendem ainda que:

No contexto da globalização hegemônica e da proliferação de políticas neoliberais ao redor do mundo, temos testemunhado o crescimento do fosso que separa os ricos dos pobres. Raça, gênero, classe social, religião e orientação sexual continuam a ser fatores importantes que na maioria das vezes determinam o acesso à educação de alta qualidade, assim como o acesso à boa moradia, à assistência médica de qualidade e a empregos que remunerem decentemente. Esses fatores continuam a influenciar um conjunto de outros problemas sociais, tais como a fome e a subnutrição, o abuso contra crianças, a gravidez indesejada na adolescência, crimes, violência e drogas (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p. 75).

Mais recentemente, aumentaram os estudos dedicados ao tema: Cochran-Smith (2010), Cochran-Smith et al. (2016, 2018), Diniz-Pereira e Zeichner (2008), Zeichner (2008, 2009, 2016), Moreira e Zeichner (2014) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005), entre outros. Esses estudos são alguns dos que nos oferecem hoje maior compreensão sobre a abordagem da FPJS e seus objetivos:

A FPJS objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo (Zeichner, 2008, p. 7).

Em *Justiça social, desafio para a formação de professores* (2008), Júlio Diniz-Pereira e Kenneth Zeichner traçam um panorama sobre o tema, nomeadamente para aqueles que estão “envolvidos com a formação de professores e que acreditam na possibilidade de um mundo mais justo, mais humano, fraterno e solidário” (Diniz-Pereira & Zeichner, 2008, p. 5). Por isso, essa é a abordagem que escolhemos para enfatizar em nosso trabalho, é a que se demonstra, de forma mais explícita, comprometida com a transformação social.

Os autores denunciam que o modelo econômico neoliberal tem obrigado muitos países a reduzirem gastos, e como consequência, na educação pública, isso tem-se refletido em programas de formação que encurtam o caminho e interferem na qualidade do perfil do profissional. Nesse sentido, Zeichner (2008) identificou três tendências na agenda de reforma da formação de professores/as: a agenda da profissionalização, a agenda da desregulamentação e a agenda de justiça social (Zeichner, 2008, 2009), na busca de mudar a tendência em mediocritizar os programas de formação de professores/as.

Entre os compromissos relacionados com a formação preocupada com a justiça social podemos enumerar uma educação socioculturalmente consciente, uma visão positiva sobre a diferença, o que implica conhecer a vida dos alunos e da comunidade e, a partir desse conhecimento, planejar o ensino. A ideia da formação para a justiça social é que esta faça com que professores e professoras se tornem líderes da reconstrução social, envolvidos com movimentos mais amplos de mudança social, como, por exemplo, experiências com os movimentos sociais (Zeichner, 2008). A meta tem sido:

Formar professores que assumiriam papéis de liderança na reconstrução da sociedade para maior igualdade nas oportunidades e resultados entre diferentes grupos que constituem a

sociedade. Formar professores para serem líderes na reconstrução social resultaria, então, em professores que estudassem seus alunos para se tornarem ativos na promoção de mudança social (Zeichner, 2008, p. 15).

Professores e professoras deveriam ser formados com base em princípios de uma nova sociedade e na análise crítica da realidade. Há exemplos de programas que já fazem a formação sob o rótulo de FPJS, introduzindo uma perspectiva de justiça social “ao longo do currículo inteiro de formação de professores/as e é possível ver, nesses programas, como um conjunto de padrões e metas, com foco na justiça social, é elaborado e definido dentro de vários componentes do programa” (Zeichner, 2008, p. 16).

A dificuldade em promover programas de FPJS está na questão da fragmentação e falta de coesão curricular que historicamente tem afetado a formação de professores/as, além da falta de incentivos para o corpo docente trabalhar em programas voltados para a formação comprometida com a transformação social, por exemplo, planejamento de atividades com a comunidade ou deslocamento da formação do campus da universidade para as comunidades.

Ainda assim, continua a ser importante inserir nos programas a educação multicultural e a justiça social para melhorar a formação de professores/as para trabalharem com alunos de diferentes perfis. Acredita-se que uma visão mais centrada no aprendiz melhora o processo de ensino, pois desafia professores/as a lidar com questões de desigualdade. Mas os estudos em justiça social ainda são poucos, as disciplinas são isoladas e o tema não é trabalhado como um todo (McDonald, 2008).

McDonald (2008) mostra que é importante que nos preocupemos com as práticas dos professores/as formadores/as, com as experiências dos futuros professores/as e com os projetos políticos dos programas de formação. Entendemos que um programa de formação com foco na justiça social é determinante para incentivar práticas e experiências que desafiem os futuros professores/as a pensarem em questões de desigualdade no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

O autor destaca a necessidade de ampliar linhas de pesquisa que examinem a implantação da justiça social na formação de professores/as e procurem saber:



Como os programas de formação de professores implantam a justiça social de um modo integrado, ao longo de todos o programa (por exemplo, incluindo as disciplinas e os locais para estágio)? Como são, em tais programas, as oportunidades de aprendizagem sobre justiça social? (McDonald, 2008, p. 97).

A teoria sociocultural diz que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vygótsky, 1991, p. 65 como citado em McDonald, 2008) e, segundo Rogoff e Chavajay (1995), outro aspecto enfatizado por essa abordagem é que a investigação do desenvolvimento humano deve considerar a inter-relação entre as dimensões individual, social e cultural. Em relação à aprendizagem dos professores e das professoras em formação, a teoria sociocultural “parte da premissa de que uma tarefa complexa, como a formação docente para a diversidade, é um problema de aprendizagem dos professores” e “considera as oportunidades de aprendizagem dos futuros professores um conjunto de conhecimentos dentro do próprio sistema de atividades da formação docente” (McDonald, 2008, p. 97). Como escrevem os autores:

A aprendizagem dos docentes resulta da interação entre suas experiências anteriores e suas oportunidades de aprender em disciplinas acadêmicas e nos estágios supervisionados (por exemplo, Engeström & Miettinen, 1999). Desse modo, essa perspectiva dirige a atenção para três unidades de análise relacionadas: o programa como um todo, as disciplinas acadêmicas e os estágios supervisionados (Rogoff, 1995) (McDonald, 2008, p. 98).

Portanto, segundo McDonald (2008), interferem no processo de formação docente para a justiça social “a missão de um programa e sua relação com os objetivos e metas dos participantes, das disciplinas e dos estágios supervisionados” (McDonald, 2008, p. 98), ou seja, a formação depende das metas, propósitos e missão dos programas de formação. A formação para a justiça social depende também das atividades, como os estágios, para mediar a implementação da justiça social e criar oportunidades de aprendizagem para os/as futuros/as professores/as, além das

ferramentas conceituais e práticas (Shulman, 1986, 1998) que orientem as decisões dos/as futuros/as professores/as sobre lecionar para a justiça social. Assim, formar professores/as para a justiça social, segundo a teoria sociocultural e as teorias sobre aprendizagem na e a partir da prática, significa ter que olhar para os programas de formação de professores/as enquanto sistema.

Acerca de uma teoria sobre justiça social, McDonald (2008) diz que opta pela visão de Young (1990) ao problematizar as relações sociais, como as pessoas interagem, quem são elas e o que elas fazem. Para Young (1990):

Instead of focusing on distribution, a conception of justice should begin with the concepts of domination and oppression. Such a shift brings out issues of decision making, division of labor, and culture that bear on social justice but are often ignored in philosophical discussions. It also exhibits the importance of social group differences in structuring social relations and oppression; typically, philosophical theories of justice have operated with a social ontology that has no room for a concept of social groups. I argue that where social group differences exist and some groups are privileged while others are oppressed, social justice requires explicitly acknowledging and attending to those group differences in order to undermine oppression (Young, 1990, p. 3).

Para McDonald (2008), essa visão implica que a formação de professores/as para a justiça social deve oferecer aos/as futuros/as professores/as a oportunidade de desenvolverem respeito pelas diferenças individuais, conhecimento sobre dominação e opressão, em processos de reconhecimento de como as diferenças podem ser influenciadas pelas filiações dos indivíduos a grupos sociais específicos, “tais como aqueles baseados em raça, etnia ou classe” (McDonald, 2008, p. 99).

Julio Diniz-Pereira (2008) trabalha sua visão de formação docente para a justiça social a partir de modelos críticos de formação docente. Para Carr e Kemmis (1986), a formação de professores/as dentro de sua perspectiva crítica deve estar baseada na atividade de pesquisa como ação estratégica. Nesse tipo de formação, o/a professor/a faz parte de comunidades críticas de pesquisa, é autorreflexivo e crítico. A partir de uma visão social e explicitamente política, desenvolve projetos, tendo como

tema problemas da comunidade. Para Shor (1992), apesar de a questão do levantamento de problema ter surgido com Dewey e Piaget, foi Paulo Freire quem trouxe a dimensão política e social para o tema, o levantamento de problema é para professores/as e estudantes questionarem o conhecimento, o poder e suas condições (Diniz-Pereira, 2008):

Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo. Ela considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições econômicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem (Shor, 1992, p. 31).

Conforme Diniz-Pereira (2008), os modelos críticos de formação são: o modelo sócio-reconstrucionista, que objetiva maior igualdade, humanidade e justiça social; o modelo emancipatório ou transgressivo, que vê a educação como ativismo político (Hooks, 1994); e o modelo ecológico crítico, que espera que a pesquisa-ação ajude a interpretar as desigualdades sociais e transformar a sociedade (Carson & Sumara, 1997). Esses modelos têm um importante papel na construção de uma formação com a finalidade de transformação social, pois, de alguma forma, colaboram para transformações profundas e em diferentes direções, pois incentivam práticas com forte apelo na transformação social, contrariando e práticas formativas tradicionalmente reproduzidas nos cursos de formação de professores/as. Conforme Carr e Kemmis (1986) afirmam, por exemplo, devemos transformar práticas atuais de trabalho e comunicação para podermos transformar uma sociedade:

To transform the ideology of our present society, characterized by forms of work which do not provide access for all to an interesting and satisfying life, forms of communication which do not aim at the achievement of mutual understanding and rational consensus among people, and forms of decision-Making which do not aim for social justice in which people participate

democratically in making the decisions affecting their lives, we must transform our current practices of work, communication and decision-making (Carr & Kemmis, 1986, p. 193).

Ou seja, o trabalho que não proporciona a todos o acesso a formas de comunicação ou tomada de decisões que visem a justiça social, que não faz com que as pessoas participem democraticamente na tomada de decisões que afetam suas vidas, significa que devemos transformar nossas práticas atuais de trabalho, de comunicação e de tomada de decisões. Estamos vendo, mais uma vez, o reconhecimento de que é necessário um trabalho de transformação no âmbito das práticas comunicativas para promover justiça social. Portanto, nós insistimos em questionar, por que língua aparece no centro das discussões sobre promoção da justiça social em diferentes áreas de conhecimento, mas justiça social não parece na formação do profissional de língua?

McDonald e Zeichner (2009) dizem que cada vez mais se reivindicam programas de formação de professores/as para a justiça social, aqueles capazes de tornar os/as professores/as mais ciente das maneiras como as escolas podem reproduzir hierarquias com base na cor da pele, classe, gênero e sexualidade. Na década de 1980, vimos muito apelo a práticas reflexivas, porém, os programas adotam a noção de "prática reflexiva" para nomear as práticas existentes e não desafiam substancialmente o *status quo* das estruturas dos programas e currículos (McDonald & Zeichner, 2009).

Para McDonald e Zeichner (2009), os programas de formação de professores/as devem destacar uma missão de justiça social, adotar a linguagem da justiça social em estruturas conceituais, descrições de programas e currículos dos cursos e mexer no conteúdo e rever práticas pedagógicas. Isso quer dizer que, para superarmos a ideia de que a formação de professores/as para a justiça social não passa de uma retórica, é preciso que os/as professores/as formadores/as conceituem mais o que é justiça social e que desenvolvam atividades para que os/as futuros/as professores/as ensinem a partir de uma perspectiva de justiça social.

Em alguns casos, porém, a formação de professores/as não dá a atenção devida a questões de como o racismo institucional ou a divisão de classe se reproduzem e se estabelecem, por exemplo. Além disso, a educação multicultural, conforme

implementada normalmente nos programas de formação, se concentra nos conteúdos, valores e crenças e permanece desconectada do ativismo social que visa mudar as estruturas institucionais que levam à desigualdade (McDonald & Zeichner, 2009).

Inclui também superar a estrutura fragmentada dos programas de formação. Para citar um exemplo, no caso de programas que incluem uma abordagem centrada na educação multicultural, muitas vezes significa apenas a inclusão de uma disciplina no currículo. Raramente os programas incluem o conteúdo multicultural ao longo do currículo e alguns autores defendem que apenas inserir uma disciplina com conteúdo multicultural tem pouco impacto nas crenças e atitudes dos/as futuros/as professores/as (McDonald & Zeichner, 2009), e o mesmo deve ser considerado quando falamos da abordagem de FPJS, não se trata apenas de inserir uma disciplina com conteúdo de justiça social.

McDonald e Zeichner (2009) sugerem também que

Social justice teacher education would benefit from (1) considering how individuals in other disciplines such as philosophy, political science, or sociology have conceptualized notions of justice and (2) connecting with other social movements aimed at achieving justice. (McDonald e Zeichner, 2009, p. 599).

A falta de conexão com outras visões, áreas e concepções que envolvem justiça social pode restringir a formação uma vez que os/as futuros/as professores/as construirão uma visão limitada da ideia de justiça, sendo por isso importante o trabalho com outros profissionais de outras áreas para ajudar na construção de uma noção ampla e aprofundada sobre o que é justiça e justiça social. Assim também nós estamos compreendendo, que a formação de professores/as de língua para a justiça social, exige, primeiramente, um diálogo com outras áreas para nos ajudar na construção de uma noção sustentada e aprofundada sobre a relação língua e justiça social.

Como vimos no capítulo anterior, a noção de justiça social como distribuição é limitada, para McDonald e Zeichner (2009), apenas focaria a atenção em garantir que os alunos tenham oportunidades iguais de participação ou acesso igual aos recursos

materiais. Em uma perspectiva multicultural, por outro lado, poderíamos proporcionar aos/as futuros/as professores/as a oportunidade de pensar sobre como as estruturas sociais, como raça e racismo, classe e classismo, moldam as experiências de cada aluno. Os autores defendem que:

Drawing from more general theories and perspectives of justice might help teacher educators to clarify program aims and goals. From this standpoint, teacher educators would be challenged to discuss the following questions: Is justice about providing equal opportunity, but not necessarily equal outcomes? Is it about recognizing how individuals' connections to oppressed groups shape their experiences? Is it about reducing the impact of oppression? Does it require connecting to other efforts, within and outside of education, aimed at minimizing the effects of oppression? To answer these questions, teacher educators might benefit from grappling with theories of justice and their underlying assumptions. These efforts would also help the field of teacher education clarify the ambiguity present in current discussions of what constitutes social justice teacher education (McDonald & Zeichner, 2009, p. 600).

Os autores referem-se ainda à aproximação com os movimentos sociais, à família, aos alunos de baixa renda e à necessidade de um empenho em formar cada vez mais professores/as pertencentes aos grupos menores ou oprimidos, ampliar a formação de sujeitos dentro do seu próprio contexto social para atuarem no seu lugar de origem faz grande diferença no ensino.

Uma outra estratégia é a modificação dos programas de ensino, “performance-based assessment in teacher education programs, has been to modify and sharpen standards and assessments to explicitly reflect a commitment to social justice goals” (McDonald e Zeichner, 2009, p. 603). A incorporação explícita de elementos de justiça social nas avaliações e nos programas de formação reforça a mensagem de que essas são áreas importantes para a atuação profissional.

Por fim, gostaríamos de destacar o que os autores dizem sobre as experiências de campo com as comunidades, especificamente na valorização das vozes de todos os sujeitos. Eles questionam sobre as vozes e conhecimentos que precisam estar

presentes em um programa de formação que pretende preparar professores/as para ensinar para a justiça social, e:

We have been quite critical of the tendency of so-called social justice oriented teacher education programs that either exclude or marginalize the voices of K-12 teachers and community members in the teacher education process and have argued that these elitist social relations are a direct contradiction of the values that underlie any conception of social justice (e.g., Zeichner, 2006). It seems to us that by definition a social justice-oriented teacher education program needs to include the genuine participation of K-12 teachers and community members in addition to college and university faculty and staff (McDonald & Zeichner, 2009, p. 604).

Como podemos ver, reafirma-se mais uma vez a importância da participação da multiplicidade das vozes da vida social (Bakhtin/Volóshinov, 1999 [1929]) para a formação de professores/as para justiça social.

Marilyn Cochran-Smith, pesquisadora estadunidense, é uma das autoras mais citadas sobre o tema da formação de professores/as para justiça social. A autora levanta, em seus estudos, discussões sobre comunidades de pesquisa, prática e política de formação de professores/as comprometidas com a justiça social. Cochran-Smith (2010) e Cochran-Smith et al. (2016, 2018) nos oferecem importantes considerações sobre o que é necessário fazer para formar professores/as em que a equidade esteja no centro.

Inicialmente, a opinião da autora e de seus coautores é a de que a relação entre educação e economia interfere diretamente na formação de professores/as. Em seu contexto de estudo, a autora tem avaliado que a formação tem servido para a tender aos anseios de uma política econômica:

Based on the widely shared view that education and the economy are inextricably linked, it is now assumed that teachers can - and should - teach all students to world-class standards, serve as the linchpins in educational reforms of all kinds, and produce a well-qualified labor force to preserve the nation's position in the global economy (Cochran-Smith, 2010, p. 445).

Essa relação tem acentuado cada vez mais a necessidade de que a temática da justiça social faça parte dos programas de formação de professores/as. Porém, críticos da agenda da FPJS dizem que esta é uma abordagem conceitualmente ambígua, com múltiplos interesses e insuficiente fundamentação teórica. Por exemplo, seus críticos são aqueles que defendem que as políticas educacionais, o processo educativo, a formação e o ensino devem ser neutros, pois acreditam que a FPJS é descaradamente pensada com interesses políticos.

Nesse sentido, Cochran-Smith (2010) se preocupou em apresentar bases para a construção de uma teoria sobre o tema. Em primeiro lugar, ela defende que importa explicitar seus objetivos finais e considerar as relações com as concepções de justiça existentes. Em segundo lugar, que se caracterize a atividade de ensino, os conhecimentos, estratégias e valores que sustentam o esforço dos professores/as por justiça social. E, por fim, importa que nos concentremos a entender como os/as professores/as aprendem a ensinar por justiça, as estruturas que apoiam seu aprendizado ao longo do tempo e os resultados dentro dos programas de formação com objetivos claros de justiça social. As questões geradas por esses três aspectos são:

What do we mean by justice? How do we think about teaching practice in a way that enhances justice? How do we conceptualize and assess teacher education that prepares teachers to foster justice and supports them as they try to live out this commitment by working in educational settings? (Cochran-Smith, 2010, p. 446).

A autora pontua que não tem a ver com métodos ou exposição a muitas atividades e experiências, mesmo que ela considere que isso seja importante, a autora defende que se trata muito mais de “a coherent and intellectual approach to the preparation of teachers that acknowledges the social and political contexts in which teaching, learning, schooling and ideas about justice have been located historically and the tensions among competing goals” (Cochran-Smith, 2010, p. 447).

Ou seja, precisamos de uma abordagem para a formação que faça com que o/as professores/as reconheçam os contextos sociais e políticos em que o ensino ocorre.



Em respostas aos seus críticos, a autora diz que o ensino e a formação de professores/as são inevitavelmente atividades políticas e ideológicas, pois envolvem inerentemente ideias e ideais, poder, acesso a aprendizado e oportunidades de vida. E a manutenção da democracia depende de habilidades próprias e de objetivos que envolvem justiça. Portanto, não tem como o ensino e a formação de professores/as serem processos “neutros” ou apolíticos.

Assim, Cochran-Smith (2010) destaca a sua preocupação com a formação inicial de professores/as. Ela diz que é comprovado que, em parte, as concepções trazidas pelos/as futuros/as professores/as interferem na formação, porém, também é comprovado que a formação inicial exerce tanta importância quanto. Ela defende ainda que a FPJS é para todos, não só para contextos específicos ou para minorias, esta abordagem de formação deve fazer parte de toda a formação independentemente do nível de formação, inicial ou continuada, origem, cor, orientação sexual ou classe econômica. Apesar de não haver uma teoria sobre justiça social na formação de professores/as, muitos estudiosos acreditam que este deve ser um tema presente em toda formação.

Especificamente sobre a construção de uma base teórica sobre o tema justiça social, Cochran-Smith (2010) cita a perspectiva dualista também defendida por Nancy Fraser (1996, 2006, 2007, 2009, 2013), como vimos no capítulo anterior:

In contemporary political philosophy, then, the question really is not whether to theorize justice as a matter of distribution or as one of recognition. Rather the question is how to conceptualize the relationship between the notion of distributive justice that is central to modern liberal democracies, on one hand, and, on the other hand, contemporary struggles for the recognition of social groups based on culture, race, gender, religion, nationality, language, sexual orientation, and ability/disability—in short, in relation to the politics of identity and difference (Cochran-Smith, 2010, p. 552).

Cochran-Smith (2010) ressalta a visão de Young (1990) de que opressão e dominação devem ser os termos primários para conceituar justiça, e de Honneth (2003) que vê a noção de justiça social como distribuição, como uma subcategoria da

luta por reconhecimento. Porém, para a autora, não basta, teorizar sobre justiça como uma questão de distribuição ou como uma questão de reconhecimento, mas relacionar e conceitualizar essas noções de justiça com o contexto das democracias liberais modernas e com as lutas contemporâneas pelo reconhecimento de grupos sociais fundamentados na cultura, origem, gênero, religião, idioma, orientação sexual etc. A capacidade de relacionar os conceitos com os contextos deve ser um dos objetivos a alcançar na FPJS.

Apesar das tensões em torno do tema, assim como fizemos no capítulo anterior, mesmo que todas essas noções de justiça de Honneth (2003) e Fraser (2006) não tenham sido pensadas dentro de uma perspectiva educacional, muito outros estudiosos e Cochran-Smith (2010) reconhecem que essas teorias servem como base para a construção de uma agenda para a FPJS, que podem assumir características diferentes, dependendo do contexto, do nível ou da área específica de formação. Por exemplo, no contexto dos EUA, a autora cita alguns estudos que somariam teoricamente na formação de professores/as no contexto de seu país.

Os estudos de Kenneth Howe (1997) com sua *radical liberal theory of democracy, justice and schooling*, o liberalismo multicultural de Rob Reich (2002) e os estudos da socióloga do *Black Studies*, Joyce King (2008), que defende a "epistemologia do blues" na formação de professores/as, desafia a hegemonia do conhecimento com base ideológica na escola e na formação de professores/as, a par de uma formação baseada nos conhecimentos e experiências vividas por grupos oprimidos e marginalizados. Assim, cada estudioso ou grupo empenhado em pensar uma FPJS reflete sobre o conjunto de estudos, leituras e conhecimentos que façam sentido para as pessoas e seu contexto.

De forma geral, a autora sugere que se pense em uma teoria da FPJS que aborde uma teoria da justiça, uma teoria da prática de ensino e uma teoria da preparação de professores/as, reconhecendo-se que, ao longo do caminho, há tensões inerentes envolvidas ao realizá-la. Uma proposta pensada ou elaborada localmente deve levar em consideração três ideias: (i) igualdade de oportunidades de aprendizagem; (ii) respeito pelos grupos sociais; e (iii) reconhecimento de tensões e ter capacidade de com elas saber lidar. Interessante ressaltar esta última que se refere a reconhecer diretamente as tensões e contradições que emergem das ideias

concorrentes sobre a natureza da justiça, cabe a professores/as administrá-las de forma consciente de suas imperfeições, mas concretas.

Cochran-Smith (2010) também afirma que uma teoria da formação de professores/as para a justiça social deve ter uma ideia bem teorizada sobre o tipo de prática de ensino que aprimora a justiça, pois preparar os professores/as para a prática é o objetivo de todos os programas de formação. Para apoiar a justiça, a prática de ensino deve ser teorizada como uma amálgama de conhecimentos, estruturas interpretativas, estratégias, métodos e habilidades de ensino e discutida com estudantes, pais, comunidades e outras pessoas envolvidas em movimentos sociais maiores. A prática deve ser tanto teórica quanto prática, crítica e relacional.

A prática não é um simples fazer de coisas, envolve antes o que os/as professores/as pensam sobre seu trabalho e como interpretam o que está acontecendo com alunos e alunas, na sala de aula, na escola e na comunidade. O que os/as professores/as pensam sobre como trabalhar com colegas, famílias, comunidades e grupos sociais:

But a theory of practice consistent with justice also critiques aspects of the professionalization agenda, especially its tendency toward a universalist perspective on knowledge, which does not adequately account for the knowledge traditions and experiences of marginalized groups (King, 2008), and its lack of attention to preparing new teaches to challenge the “cultural imperialism” of curriculum, educational policies and practices, and school norms (Cochran-Smith, 2010, p. 460).

Segundo Cochran-Smith, há uma tendência em universalizar a formação, sem preparar os futuros professores/as para desafiar o “imperialismo cultural” do currículo, políticas e práticas educacionais e normas escolares já estabelecidas. A autora defende que professores/as precisam lidar com as tensões criadas pelo conhecimento escolar tradicional que privilegia o cânone ocidental e omite outros “fundamentos culturais e linguísticos de conhecimento” (Moll, 1992), que limita o que pode ser conhecido e quem é considerado um conhecedor.

Cochran-Smith (2010) cita ainda que é preciso entender os educadores como agentes potenciais de mudança social, conforme a visão de Paulo Freire (1970), o que

significa agir com a ideia de que os professores/as podem influenciar a aprendizagem e as chances de vida dos alunos, reenviando à ideia de que é preciso uma formação baseada no constante questionamento das estruturas sociais, levantando e pesquisando problemas. A autora considera que é importante, para a uma prática com objetivos de justiça social, inclui tanto o fornecimento de suporte para a aprendizagem de novas habilidades e materiais, como o trabalho com o conhecimento linguístico, que pode oferecer conhecimentos sobre convenções e padrões interacionais para aprender a negociar com o sistema, mas também ensinar como criticar o sistema e considerar alternativas.

Por fim, uma postura ativista e em defesa da justiça requer uma noção de prática de ensino que promova a justiça que consiste em que os professores/as chamem atenção para as injustiças da escola e da sala de aula e trabalhem ativamente com seus alunos, outros/as professores/as, pais e grupos comunitários para contribuírem para que se possa alcançar os objetivos de justiça (Cochran-Smith, 2010).

Sobre o currículo de formação de professores/as para promover a justiça social, Cochran-Smith (2010) diz que este deve incluir oportunidades para os candidatos aprenderem sobre o tema justiça social, pedagogia, cultura, língua, contextos sociais e culturais da escola e propósitos da educação. Ela defende que o currículo e a pedagogia da formação de professores/as também precisam ser teorizados e interrogados como "texto político" (Castenell & Pinar, 1993). Isso significa chamar atenção para o que é deixado de fora, implícito ou velado no currículo, além de descobrir o que é sutilmente sinalizado como a perspectiva padrão, pois existem estudos que mostram, por exemplo, que problemas de alunos/as e professores/as de cor pouco são trabalhados nas práticas e nos currículos de formação. Conforme Cochran-Smith (2010):

This also means analyzing the messages about race, class, culture, and language background that are sometimes explicit, but often implicit in inconsistencies between the formal documents describing curriculum and what is actually conveyed to teacher candidates through a program's readings, written assignments, fieldwork placements, student body, and leadership (Cochran-Smith, 2010, p. 466).

Quando a autora fala em analisar as mensagens que às vezes são explícitas, mas frequentemente implícitas nos documentos formais que descrevem o currículo e o que é transmitido aos futuros professores/as por meio de leituras, tarefas escritas, trabalhos de campo, nos faz pensar sobre a carência que existe dentro do currículo de formação de professores/as de língua a análise das mensagens explícitas e implícitas veiculadas por um conhecimento linguístico fundamentalmente tradicional que privilegia o cânone ocidental.

Para a autora, o ponto é redefinir a aprendizagem para incluir uma ampla variedade de aspectos acadêmicos, sociais, emocionais, cívicos e habilidades para a vida, rejeitando assim pontuações em testes padronizados como a única medida de sucesso acadêmico dos alunos ou a eficácia dos programas de formação de professores/as.

Segundo Zeichner (2014), a agenda neoliberal de formação de professores/as levou muitos programas de formação a se adequarem a planos de avaliação de desempenho, descentralização da formação nas universidades, provocando a proliferação de cursos de curta duração, submetendo a formação às forças de mercado de orientação neoliberal. Há tensões e muitos debates sobre os programas de formação de professores/as e a preocupação com a justiça social. Há conflitos no discurso político e no discurso acadêmico. Por exemplo, há críticas sobre seu objetivo em formar líderes que se preocupem com a mudança social e sobre o fato de alguns formandos não quererem assumir esse papel no futuro. Além disso, aspectos da FPJS são prejudicados pela fragmentação e falta de coesão dos programas de formação. Nesse sentido, Zeichner (2014) diz que:

A FPJS precisa de se distanciar do discurso fundamentalmente acadêmico das instituições universitárias e começar a fornecer instrumentos práticos que se coadunem com as posições teóricas. Para que tal aconteça, há necessidade de criar alianças fortes com os professores e os diretores das escolas, que estão a desenvolver um bom trabalho, e com os pais e outras pessoas das comunidades locais, que trabalham igualmente em prol da mudança social no sentido de transportar maior justiça social para dentro das escolas e para a sociedade em geral (Zeichner, 2014, p. 147).

Por fim, segundo Cochran-Smith (2010), muitos estudiosos da formação de professores/as discutem em profundidade a natureza pedagógica e prática para a formação de professores/as para a justiça e que vale a pena estudá-la. Para Zeichner (2014), há alguns problemas que impedem o avanço na FPJS, entre eles, a falta de capacidade de fazer o que precisa ser feito e “mais evidências ou provas de que experiências neste domínio têm apresentado resultados de caráter prático e satisfatório” (Zeichner, 2014, p. 145).

Sabemos que muitas experiências já foram realizadas, nesse sentido, no próximo item, apresentaremos um levantamento feito por nós sobre estudos práticos em formação de professores/as para a justiça social, somando e seguindo o exemplo de levantamentos já realizados por diferentes autores.

#### ***4.1.1 Natureza pedagógica da formação de professores/as***

Com o objetivo de compreendermos melhor como se realiza a formação de professores/as para a justiça social, sua natureza pedagógica e prática (Cochran-Smith, 2010), apontamos alguns estudos que relatam experiências de formação em diferentes áreas e níveis de formação e nos ajudam a compreender como se pode realizar uma formação para a justiça social.

De forma geral, as abordagens metodológicas tiveram apoio e fundamento em pedagogias de caráter social transformadoras, defendendo valores como a liberdade, a conscientização, a diversidade, os direitos humanos, a multiculturalidade e a inclusão, valores estes trabalhados em vários estudos. Destacamos aqui a pedagogia do desconforto, a pedagogia da investigação sobre a posição pessoal e sobre as raízes sociais e econômicas da injustiça, a pedagogia da justiça social, a pedagogia culturalmente relevante, a pedagogia da colaboração, a pedagogia da resistência etc. Em relação ao tema da diversidade, os estudos trataram-nos dentro da Escola, como educação multicultural e como educação multicultural em justiça social, como educação em direitos humanos, para a democracia, a inclusão e a justiça social, além da teoria da atividade cultural e histórica.

A perspectiva crítica da educação, as comunidades de pesquisa, de letramento, currículo e modelos de engajamento comunitário também estão entre os temas tratados nos cursos de FPJS. No caso do currículo para justiça social, Borrero (2009) trouxe o desafio de fazer com que os alunos pensassem em "como trazer o tema da justiça social para o seu currículo?", mas não somente em disciplinas práticas, como o estágio, mas também no núcleo de disciplinas teóricas.

Marilyn Cochran-Smith, Paulo Freire e Sonia Nieto são os autores mais citados nos trabalhos analisados. Como vimos, Marilyn Cochran-Smith, pesquisadora estadunidense, traz para os estudos uma discussão sobre comunidades de pesquisa, de prática e de política de formação de professores/as comprometida com a justiça social. Paulo Freire, educador brasileiro, bastante conhecido a partir de suas obras sobre sua pedagogia pautada na libertação, traz a ideia de resistência e de transformação social. Sonia Nieto, também pesquisadora estadunidense, traz os temas da diversidade, cultural e linguística, da equidade e da justiça social na educação.

Na sequência dos autores mais citados, também apareceram Kenneth M. Zeichner, Henry Giroux e James Albert Banks. Kenneth M. Zeichner tem larga produção sobre formação de professores/as e justiça social. Henry Giroux se encontra nos estudos por estar entre os principais teóricos da pedagogia crítica, assim como Paulo Freire. E James Albert Banks, educador estadunidense, é pioneiro na educação multicultural.

Para iniciar, citamos os estudos de Caldart (1997) e Diniz-Pereira (2008) que relatam a experiência no Brasil de formação de professores/as dentro do Movimento Sem Terra (MST). A formação é baseada na chamada Pedagogia da Terra, e as dimensões da formação são:

Preparação profissional e técnica: para se promover conhecimentos científicos e práticos, habilidades, comportamentos, cuidados e atitudes sobre o pensar e o fazer a educação, com atenção especial às necessidades das áreas rurais, a reforma agrária e a justiça social;  
Preparação política: para o desenvolvimento de uma consciências histórica e de classe que ajude os estudantes a compreender que as suas práticas estão ligadas a um propósito mais amplo de transformação social;  
Preparação cultural: para enfatizar a necessidade dos

educadores se organizarem criativamente e construírem uma cultura de cooperação e de solidariedade (Diniz-Pereira, 2008, p. 122).

A formação dentro do MST visa ao engajamento dos professores/as nas lutas coletivas do Movimento e em coletivos de educação. O programa de formação é dividido em duas partes, o tempo escola e o tempo comunidade. O tempo escola é dedicado à discussão acadêmica e política sobre educação e ensino-aprendizagem e o tempo comunidade é o tempo que os futuros professores/as passam nas escolas dos acampamentos, assentamentos e atividades da comunidade do Movimento.

Borrero (2009) descreve a experiência de um programa de formação com professores/as em serviço que buscam apoio para suas práticas em sala de aula, em colaboração com professores/as em formação inicial. Com a aposta na “comunidade de pesquisa” como um elemento-chave na formação, o estudo de Borrero (2009) destaca a importância de novos/as professores/as embarcarem em suas carreiras com uma visão de justiça social. O desenvolvimento profissional, o trabalho em rede e o aprendizado em serviço são destacados para o sucesso deste tipo de formação. Através de duas dinâmicas, o curso de formação consistiu em: (1) Pedagogia de seminários - os participantes assistiram aos sábados, durante um ano letivo, das 10h às 16h, seminários dinamizados por especialistas. Para cada sábado foi estruturado um seminário pedagógico para tratar um tema, seguido de *workshops*; e (2) tempo em “família” (grupos menores) para trabalho em rede, questionamento e reflexão.

Os seminários específicos variavam sob o ponto de vista da temática tratando de questões de raça, desenvolvimento curricular, avaliação, ensino culturalmente responsivo para serem aplicados posteriormente em seus próprios contextos de ensino. O desafio era "Como você vai trazer o tema justiça social para o seu currículo?". Depois dos seminários, eram oferecidas oficinas para ajudar os participantes a desenvolverem estratégias específicas para a prática educativa em torno de alguns tópicos, por exemplo, relação com as famílias para ajudar na leitura, lugar da justiça social no currículo e justiça social em aulas de inglês e de ciências. Os grupos eram tipicamente compostos por seis a dez participantes que compartilhavam uma especialidade de ensino, área de conhecimento ou série. Um/a professor/a com mais experiência atuava como líder do grupo e ajudava todos na



reflexão sobre o conteúdo do dia. Cada participante tinha que projetar e implementar um projeto de aprendizado em serviço por ano. Esses projetos eram baseados em serviços prestados à comunidade.

Borrero (2009) conclui que é um grande desafio construir uma rede de colaboração necessária para uma boa formação, visto que os alunos compartilham sentimento de alívio quando trabalham em redes de apoio. Uma visão de justiça social parece ser fundamental para o desenvolvimento de um/a novo/a professor/a, pressupondo que o compromisso com uma visão para um ensino bem-sucedido nas escolas urbanas promoverá a longevidade no ensino mais do que um foco apenas na prática.

Henning (2013) apresenta um estudo com um grupo colaborativo de um programa de formação de professores/as para a justiça social. Durante um ano, o autor acompanhou seis professores/as em serviço matriculados em um programa pós-graduação de formação de professores/as orientado para a justiça social. As práticas e conceitos compartilhados foram desenvolvidos e levados para suas salas de aula e escolas, considerando o contexto e a colaboração. O curso teve 11 reuniões, nelas os/as professores/as falavam de suas experiências e problemas, depois se reuniam para resolvê-los. As atividades consistiam também em leituras e discussão de textos, oficinas, treinamentos sobre justiça social com outros/as professores/as colaboradores/as, seminário socrático (discussão centrada em um texto), simulação histórica que tinha como tarefa pesquisar, analisar e retratar um famoso líder revolucionário e abordá-lo em momentos presenciais do curso. Henning (2013) conclui que programas e pesquisadores devem defender e praticar uma abordagem mais coerente, crítica, integrada, baseada na investigação e orientada para a justiça social no ensino e na formação de professores/as.

Storms (2013) defende que, para preparar professores/as para se tornarem defensores da justiça social, é necessário que eles tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre o currículo e sobre estratégias de ensino para perceberem como estão agindo em relação a temas como a diversidade e a justiça social. O curso descrito por Storms (2013) foi baseado na pesquisa-ação, a nível de pós-graduação, com uma abordagem crítica que buscou verificar o nível de prontidão para ações em defesa da justiça social em sala de aula. O curso durou 15 semanas e as discussões

em classe ocorrem em grupos pequenos e se concentram principalmente em leituras e processo de pesquisa. Os participantes praticam técnicas de coleta e análise de dados durante o período da aula. São feitas perguntas reflexivas para orientar suas leituras e preparar os participantes para discussões em classe. Conferências são ministradas no final das sessões de aula para reiterar informações importantes e abordar questões levantadas durante as discussões em aula. Os participantes leem suas introduções aos trabalhos de pesquisa em voz alta e depois cada pessoa dá *feedback*. Além disso, um *check-in* semanal é realizado no início de cada aula para proporcionar aos participantes tempo de solicitação de ajuda de grupo para problemas surgidos durante o processo de pesquisa.

Storms (2013) argumenta que colocar educação para a justiça social em um currículo de pesquisa-ação e incorporar a pedagogia de justiça social na sala de aula pode preparar os futuros professores/as para se tornarem seus defensores e promoverem objetivos emancipatórios. O processo de envolvimento em pesquisa-ação, combinado com a comunidade de pesquisa-ação, contribuiu de forma significativa para a prontidão na defesa da justiça social. Os participantes afirmaram que o projeto de pesquisa-ação foi significativo e relevante para suas vidas, ajudou-os a refletir sobre suas práticas de ensino e forneceu-lhes um processo de mudança social. Os futuros professores/as descreveram a comunidade da sala de aula como participativa, colaborativa e solidária e que a comunidade de aprendizado contribuiu para sua preparação para a defesa da justiça social.

Gibson e Parks (2014) investigam as dificuldades da formação de professores/as quando os alunos são confrontados com o estabelecimento de um currículo de justiça social. Apoiados na literatura multicultural como ponto de partida para as conversas críticas que impulsionam as mudanças curriculares, os participantes falaram dos desafios nas salas de aula de hoje, dizem que se sentem desconfortáveis com o pensamento de fazer mudanças no currículo já estabelecido.

O estudo de Gibson e Parks (2014) se baseia em uma experiência de formação em que os participantes foram expostos a diferentes lições que tinham um tema a ser explorado. Em atividades de “resposta de leitura”, os participantes reagiam e respondiam à literatura de diferentes maneiras, principalmente quando colocados a interpretar o texto através de sua própria história pessoal, conhecimentos e crenças.

Também foram colocados aos participantes exemplos de ensino culturalmente relevante em teoria e prática, com o objetivo de desafiar estereótipos. Os/as futuros/as professores/as aprenderam como encontrar materiais relevantes para a vida das crianças que irão ensinar, de modo a garantir que as coleções da escola e da sala de aula reflitam a diversidade cultural. Ao longo do semestre, os participantes da formação leram uma variada bibliografia, escutaram pontos de vista diversificados sobre questões de poder e privilégio, censura, justiça social e sensibilidade às diferenças e desenvolveram produções escritas reflexivas.

Gibson e Parks (2014) concluem que são importantes: (i) a conscientização sobre o reconhecimento da cultura em salas de aula, daí a importância da literatura cuidadosamente selecionada; (ii) o desafio de estabelecer um currículo de justiça social; e (iii) uma ampla gama de ferramentas para ajudar os/as futuros/as professores/as a orientarem com sucesso a aprendizagem dos alunos.

Montero (2015) apresenta sua experiência pedagógica, a nível de formação continuada, com professores/as em formação e em serviço para a promoção da justiça social. Defende que, através de uma mudança paradigmática, é possível resgatar a vocação emancipadora da prática educativa com os/as novos/as professores/as. Em diferentes etapas, a formação dividiu-se em: 1) observação de características comuns na sociedade de hoje, os participantes tiveram que listar e analisar comportamentos e atitudes comuns nas pessoas hoje, mesmo entre eles; 2) realização de balanço do que a sociedade ganhou e perdeu em termos de humanização e harmonia com o meio ambiente, um período de pesquisa e reflexão que se estendeu por um mês, em que os participantes organizaram informação e compartilharam suas ideias; 3) identificação de possíveis causas ou influências que levaram a efeitos positivos e negativos detalhados, ao longo deste estágio de três semanas, os participantes investigaram diferentes fontes e discutiam entre si para identificação de pistas sobre as situações às quais atribuíam aos aspectos listados; 4) crise, indignação e protesto contra as forças que impedem a emancipação do ser humano e seu meio ambiente; 5) avaliação dos esforços na educação para transformar realidades; 6) elaboração de propostas alternativas com base na realidade local dos alunos, projeção de atividades de classe e projetos de curso para tratar a tolerância, a participação e a igualdade.

Montero (2015) diz que o exercício pedagógico para alcançar a justiça social mostrou que esta só virá como resultado da luta tenaz para atender ao ideal da liberdade humana. Os adversários nessa luta são as estratégias mercantilistas de tornando atraente, desejável e até necessário o que poderia ser acessório, dispensável. Em pesquisas futuras, o autor sugere que se realize um estudo sobre a educação como significação da dimensão real da liberdade humana e sobre a formação de professores/as em relação ao binômio liberdade e justiça.

Boylan e Woolsey (2015) usam os relatos socioculturais de identidade e enfatizam aspectos indeterminados dessa mesma identidade. O estudo, em formação inicial, representa uma contribuição empírica, teórica e metodológica que examina a relação entre identidade e envolvimento com questões de justiça social na preparação de professores/as. Na sua sequência didática, primeiro os participantes do módulo *The Pupil Experience of Learning Mathematics* (PELM) foram encorajados a investigar os efeitos das práticas dominantes que levam às relações alienadas e alienantes com a matemática que são experimentadas por aqueles que não são economicamente ou culturalmente privilegiados. Em seguida, os participantes vivenciaram uma pedagogia do desconforto, realizaram o exame crítico de influências históricas e atuais sobre políticas e práticas, diferentes pedagogias orientadas para a justiça social e compararam práticas internacionais. Questões de justiça social foram explicitamente abordadas em sessões específicas de ensino. Como avaliação, os participantes tinham como opção concentrar o seu trabalho avaliativo em questões sobre o tema.

Boylan e Woolsey (2015) concluem que é importante tornar preocupações filosóficas um aspecto explícito dos currículos de formação de professores/as. Os discursos usados na educação também podem ser produtivamente objeto de reflexão crítica por professores/as iniciantes em relação a questões de justiça social. Dar atenção aos aspectos dinâmicos da construção da identidade permite investigar como os sujeitos se posicionam em relação às questões sobre o tema, relaciona-se história de vida e reflexão sobre a construção da sua identidade. Esta pode ser um ponto de partida para a formação sensível diante das injustiças.

Tinkler, Hannah, Miller e Tinkler (2015) apresentam uma experiência de campo com professores/as em serviço e em defesa da justiça social, em um curso para ajudar futuros/as professores/as no combate a injustiças institucionalmente "invisíveis" nas

escolas públicas. Os autores propuseram examinar o contexto das escolas para começar a identificar estruturas institucionais que criam desigualdades na educação como uma boa experiência para a formação em serviço voltada para a justiça social. Dentro de um curso de fundamentos sociais e de um programa de tutoria, os participantes foram para as escolas e produziram documentos de reflexão ao longo do semestre, escreveram artigos de reflexão que exigiam que eles considerassem suas experiências com seus tutores e em relação ao conteúdo que estavam examinando no curso de fundamentos. No final do semestre, os/as professores/as escreveram uma reflexão mais extensa da sua avaliação e análise global da experiência, além de descreverem o que aprenderam, tiveram ainda que explicar as conexões que fizeram entre o conteúdo do curso e a experiência da tutoria.

Tinkler, Hannah, Miller e Tinkler (2015) apresentaram três resultados principais da experiência: 1) necessidade de maior exposição à diversidade; 2) ênfase mais abrangente sobre os alunos como indivíduos; e 3) visão mais ampla do contexto social das escolas. As descobertas demonstram como a formação com base em conteúdos de justiça social pode ser usada para ajudar a reorientar os/as professores/as sobre maior atenção à diversidade, às necessidades individuais dos alunos em suas aulas e a entender e questionar as estruturas escolares existentes.

Convertino (2016) descreve o uso de um Modelo Crítico e Dialógico (MCD) para tratar a educação multicultural e a justiça social no curso de formação com professores/as em serviço. Seu estudo baseia-se nas suas experiências de ensino como formador e destaca como as características-chave do MCD podem ser usadas para ajudar os/as professores/as a irem além de pensar na educação multicultural como obstáculo étnico. A estratégia foi estruturar a interação e criar conhecimento compartilhado. As discussões em sala sobre o posicionamento diante de temas como raça e poder criam diálogo com base em diversas vozes, perspectivas e experiências diferentes. A partir da produção de diários, foram incluídas múltiplas perspectivas e a construção de significados compartilhados nas discussões em sala de aula, os alunos foram instruídos a escutar ativamente e a tentar fazer conexões entre os diários e as leituras do curso. O objetivo com a expansão da conversa não era para se chegar a um acordo, mas sim para sustentar um diálogo crítico e reflexivo que levasse a pensar em tópicos de maneiras novas e mais profundas.

Em uma segunda etapa, chamada de “Curso II”, a estratégia foi a construção de uma bibliografia anotada produzida durante um semestre e que seria hospedada no site do curso *on-line*. Os participantes produziam anotações e questões semanais que eram respondidas também semanalmente. Juntamente com as experiências em sala de aula, pois eram professores/as em serviço, deviam estabelecer bases para um projeto de grupo, cujo objetivo central era refletir sobre como a consciência de sua própria localização social moldava seus pontos de vista sobre a educação multicultural e justiça social. Por conseguinte, eles foram obrigados a completar um questionário crítico de história de vida, um conjunto de questões desenvolvidas para aprofundar a consciência crítica dos participantes.

Convertino (2016) concluiu que o MCD ajuda na compreensão mais profunda de: (a) como a posição e a localização social dos indivíduos em uma sociedade estratificada moldam seus pontos de vista sobre desigualdades sociais e educacionais; (b) como o conhecimento é construído socialmente; e (c) como ouvir e incorporar vozes diversas e perspectivas alternativas criam compreensões novas.

Em Ajayi (2017) encontramos uma investigação sobre formação e ensino com base na abordagem da justiça social em escolas rurais, como foi implementado este conceito em sala de aula e os desafios enfrentados. O curso teve a duração de 16 semanas: Semana 1 - estudo do contexto; Semana 2 - discussão de estratégias para os participantes selecionarem e organizarem técnicas instrucionais e tarefas de aprendizagem; Semana 3 - discussão sobre como os/as professores/as poderiam usar os princípios da justiça social para influenciar o ensino; Semana 4 - discussão da avaliação da aprendizagem dos alunos; Semana 5 - discussão de como analisar a eficácia do ensino e o que precisariam fazer de diferente. Da 6<sup>a</sup> a 14<sup>a</sup> semana partiu-se para a elaboração de um projeto de campo, foram definidos planos de aula e realizadas atividades nas escolas. Os formandos produziram também um portfólio eletrônico para expor planos de aula, comentários e reflexões através do *TaskStream*, um software baseado na *web*. Nas semanas 15 e 16, os participantes compartilharam *feedback* em entrevistas de acompanhamento.

Ajayi (2017) conclui que, mesmo com a formação, a maioria dos alunos era capaz de aplicar os princípios da justiça social nas aulas e não relacionaram os conhecimentos dos princípios da justiça social e a análise crítica contextual. Para

obter resultados mais positivos, Ajayi (2017) conclui que importa: 1 - basear as formações no contexto, problemas e desafios a serem superados; 2 - proporcionar experiências significativas durante as formações, experiências das comunidades locais ou de contextos específicos; 3 - utilizar a estratégia de projetos comunitários baseados na pesquisa e na resolução de problemas; 4 - propor cursos de formação para entender os aspectos históricos e estruturais mais amplos da educação; 5 - promover o diálogo e a colaboração com outros/as professores/as que promovam a FPJS; e 6 - continuar a usar os princípios de justiça social na formação de professores/as para desafiar um modelo imposto que reproduz injustiças.

Fontoura (2017) aborda um processo de formação de professores/as dentro do Programa de Residência Pedagógica, ressaltando que a formação reflexiva deve vincular-se à luta pela construção da justiça social. A formação aconteceu em reuniões mensais aos sábados, visando promover encontros e ouvir as falas sobre a inserção na docência, discutir dilemas e trocar experiências. Em todos os encontros foi desenvolvido trabalho individual sobre o ser professor/a, através de relato oral, da representação gráfica, da escrita de si, ou mesmo, a partir de depoimentos mais completos relacionados com o tema do encontro, que se tornam coletivos nas trocas entre os envolvidos. Fontoura (2017) conclui que um processo reflexivo e atuante de diálogo entre pares pode reforçar as possibilidades de sucesso do espaço da Residência Pedagógica como uma das possibilidades para formarmos professores/as para a justiça social. Enfatiza a importância do diálogo como uma estratégia para enfrentar as situações de desigualdade social, através do trabalho pedagógico na construção de seres sociais com a capacidade de falar, de escutar, de dialogar e de trabalhar em cooperação.

Percebemos que a formação para a justiça social apresenta muitos desafios como, por exemplo, superar o trabalho isolado. A perspectiva de uma formação de professores/as para a justiça social deve ser o princípio e o fundamento dos currículos de formação, independentemente se esta é inicial ou continuada, se a formação de professores/as é para a educação básica ou superior, na zona rural ou urbana.

Notamos que a formação com foco na superação de injustiças sociais necessita de diferentes abordagens metodológicas que devem estar relacionadas com a construção da identidade profissional e sua postura crítica e reflexiva diante das

injustiças sociais. Como esses são temas complexos que envolvem subjetividades construídas dentro e para além da formação profissional devem merecer espaços mais amplos de discussão, ao longo da formação e não apenas em práticas isoladas.

Com o exposto acima, observamos que as formações apresentadas seguem alguns princípios básicos. Conduzir uma formação para a promoção da justiça social requer, primeiramente, que esta seja de caráter culturalmente sensível. A literatura de base deve trazer para a sala de aula discussões sobre diversidade, multiculturalidade e currículo culturalmente responsivo. Isso significa que as formações devem ser sensíveis ao contexto em que ocorrem, suas questões e temas geradores surgindo dos problemas que as comunidades apresentam.

Um outro princípio que deve ser vislumbrado na FPJS é a meta da transformação, e quando falamos em transformação não falamos só do contexto, também falamos da transformação em um universo particular, micro, que acontece nos próprios sujeitos. Alguns dos estudos aqui citados abriram espaço para o momento particular de transformação de crenças pessoais e conexão de suas identidades profissionais com os princípios da justiça social. Isso implica que a formação deve ser sensível às subjetividades pertencentes ao grupo com o qual vamos trabalhar como formadores. E para este trabalho de transformação nos próprios sujeitos, observamos que os cursos têm um apelo muito forte à construção do senso crítico dos participantes e, para isso, se fundamentaram em pedagogias com um caráter fortemente social, crítico e reflexivo.

Além do Modelo Dialógico Crítico, modelo de engajamento comunitário e pedagogia da conscientização, destacamos especialmente duas que apoiaram alguns estudos, parecendo interessante compreendê-las melhor: a Pedagogia do Desconforto e a *Transformational Resistance Theory* (TRT).

A Pedagogia do Desconforto (Boler, 1999; Boler & Zembylas, 2003), utilizada no trabalho de Boylan e Woolsey (2015), é uma pedagogia baseada no insistente questionamento sobre as crenças dos sujeitos em formação, por exemplo, colocando os pressupostos assumidos por aqueles que estão em situação privilegiada em confronto com fontes de reprodução de injustiças, “uma maneira de gerar desconforto é através da investigação e, uma vez que as crenças são desconfortáveis, a investigação pode ser estimulada” (Boylan & Woolsey, 2015, p. 64). A Pedagogia do



Desconforto visa romper com crenças que impedem a compreensão de como o/a futuro/a professor/a deve desenvolver o trabalho dentro dos princípios da promoção da justiça social.

Já a TRT (Brayboy, 2005; Collatos, 2005; Covarrubias & Revilla, 2003; Otoyaknapp, 2004; Solórzano & Delgado Bernal, 2001; Turner, 2003; Yasso, 2000), citada no trabalho de Henning (2013), é baseada na resistência e na transformação de práticas. Em seu estudo, o autor diz que:

Transformational resistance theory (TRT) argues that people utilize different forms of resistance, ranging from less productive to more productive. For this study, the notion of transformational resistance is essential in the way it addresses the issues that many new social justice educators raise in their own individual and collective struggles, and then choose to act upon (Henning, 2013, p. 124).

Trata-se de posturas e comportamentos que incluem um desejo de justiça social e crítica à opressão, comportamentos importantes a serem detectados nas práticas de sala de aula e percebidos nas crenças de professores/as e futuros/as professores/as. A metodologia é baseada na exposição dos participantes do curso a exemplos de movimentos de resistência, movimentos sociais, eventos históricos e discussão de seus objetivos, lutas e principais personagens envolvidos. Os eventos de resistência podem ser trabalhados, levando em consideração o próprio contexto e em dinâmicas que realizem simulação histórica, pesquisa, análise e representação de um famoso líder revolucionário, além de debates sobre esses eventos.

Os estudos demonstraram estar comprometidos em colocar os alunos face ao desafio constante de refletir sobre suas crenças, identidades, práticas e experiências. Na generalidade, trata-se de formações que exigem de seus participantes constantes momentos de autorreflexão e proporcionem a construção de alto nível de criticidade.

Entendemos que a perspectiva de colocar os sujeitos em formação diante de modelos críticos, modelo de engajamento comunitário, pedagogia da conscientização, pedagogia do desconforto ou teorias de resistências, dialoga com a nossa compreensão de que as pedagogias contra hegemônicas, que citamos no primeiro capítulo desta parte do nosso trabalho, são importantes para a construção de uma

abordagem de formação de professores/as para justiça social suficientemente sustentada teoricamente.

Às vezes nos equivocamos em pensar que falar sobre justiça social na educação é uma temática óbvia, porém Gibson e Parks (2014) relatam que:

As social justice educators and instructors of literature courses and multicultural education, we discovered resistance when trying to have open, honest classroom conversations about books that deal with controversial issues such as race, prejudice, and privilege. The resistance comes in both the physical and the emotional reaction to the use of words many of our students have been taught not to use (Gibson & Parks, 2014, p. 43).

Ou seja, apesar do tema justiça social ser uma temática aclamada, não é garantido que esta seja recebida de forma unânime e confortável. Por isso, se faz necessário insistirmos no nosso trabalho como educadores para a justiça social ou instrutores de cursos de literatura e educação multicultural para fortalecer a luta contra todo tipo de opressão e injustiça e desconstruir imaginários preconceituosos sobre o tema justiça social.

Neste trabalho, nos dedicamos a investigar sobre algumas das ações que vêm sendo realizadas com o objetivo de, através do trabalho pedagógico, colaborarmos na transformação de realidades sociais. Consideramos necessário acompanhar mais experiências, relatar as nossas experiências para que se construa uma rede colaborativa de ações que insistam e resistam com a finalidade da transformação social.

Os estudos que citamos foram realizados no âmbito de cursos de formação inicial e continuada de professores/as em diferentes áreas (matemática, ciências sociais e educação básica) em instituições formais de ensino superior dentro da abordagem da formação para justiça social. Levantamento de estudos como esse que fizemos, nos possibilitou ter um panorama do que se desenvolve, em diferentes áreas e contextos, sobre formação para a justiça social, portanto, apresentaremos, a seguir, um levantamento feito especificamente sobre a formação de professores/as de línguas para a justiça social.

## 4.2 Formação de professores/as de línguas para a justiça social

Como referimos anteriormente, a linguagem é uma preocupação central nos debates contemporâneos em torno da justiça social (Avineri et al., 2018). A relação entre língua e justiça social é tema em diferentes áreas de conhecimento. No campo da educação, os estudos se dividem entre reflexões e contribuições tanto para a formação de professores/as de línguas como para o ensino de línguas, enfatizando as relações entre linguagem, ação social e mudanças sociais mais amplas (Avineri et al. 2018; Hawkins, 2011; Moreira e Zeichner, 2014; Osborn, 2006; Piller, 2016; Rogers et al., 2009; Skutnabb-Kangas et al., 2009; Tikly, 2016 entre outros). David Corson (1993) afirma que o domínio da linguagem verbal é essencial para o sucesso de determinados grupos sociais na escola, o que significa que a equidade como princípio da educação linguística é uma questão de justiça social.

Os estudos em torno da FPLJS envolvem, frequentemente, questões sobre diversidade linguística, língua dominante/língua minoritária, bilinguismo/plurilinguismo, ou antes, letramento crítico (Hanemann, 2015; Liu, Unger & Scullion, 2014; Jorge, 2016; Rogers, 2009; Rogers et al., 2018; Street, 1984, 2003, 2014), para além de questões ligadas a direitos humanos, nomeadamente a direitos culturais e linguísticos (Hossain & Pratt, 2008; Skutnabb-Kangas et al., 2009; Skutnabb-Kangas, 2013), a imperialismo linguístico (Yagmun, 1995; Wang, 2009) e pedagogias linguísticas culturalmente responsivas (Hawkins, 2011; Lourenço, 2017; Moreira & Zeichner, 2014; Taylor & Otinsky, 2007) bem como a abordagens socioculturais e críticas (Hawkins & Norton, 2009).

Compartilhamos da compreensão de Hawkins (2011, 2014) e Hawkins e Norton (2009) de que as abordagens denominadas de sociocultural, crítica ou de justiça social voltadas para a formação de professores/as não significam a mesma coisa. São abordagens com objetivos diferentes. Os estudiosos compreendem ainda que isso não significa que uma abordagem exclua a outra, elas podem cooperar para que cada uma delas alcance seus objetivos e metas. Nesse sentido, levando em consideração a nossa compreensão sobre a diferença entre as várias abordagens formativas, resolvemos tratar, em nossa investigação, exclusivamente, de estudos sob o título/rótulo de FPLJS. Essa decisão prende-se com a ideia de que os estudiosos

argumentam a favor de um termo específico para a abordagem de Formação de Professores/as para a Justiça Social (Zeichner, 2011) e, a partir desse entendimento, assumimos a mesma postura, pois, como aponta Cochran-Smith (2010), é preciso desenvolvemos estudos que contrariem as críticas feitas à FPJS que afirmam que esta é uma abordagem conceitualmente ambígua, com múltiplos interesses e insuficiente fundamentação teórica.

Notamos que a literatura especializada sobre formação para a justiça social surgiu da preocupação dos profissionais na área de formação de professores/as de idiomas, nomeadamente de línguas estrangeiras (L2), com os efeitos e consequências das migrações, da mobilidade de pessoas refugiadas e da globalização econômica. Essa literatura surgiu da preocupação com o papel social do ensino de línguas para sujeitos que não são nativos da língua de instrução e que não estão em seu lugar/país de origem.

Hawkins (2011), uma das autoras mais citadas sobre FPLJS, tem estudos com foco na formação de professores/as que ensinarão uma nova língua para imigrantes e refugiados, pessoas que estão em lugares diferentes dos de sua origem e com outros idiomas. Moreira e Zeichner (2014), em uma obra que também estabelece relação entre língua, formação e justiça social, focam mais a formação de professoras/res de línguas em decorrência do processo migratório, problematizando a questão da formação a partir da diversidade linguística e da “educação de alunos cujas língua(s) materna(s) não é/são a(s) língua(s) da escola” (Moreira & Zeichner, 2014, p. 14).

Poucos são os estudos específicos que tratam da FPLJS para professores/as e alunos que sejam falantes nativos da língua de instrução, que estejam no seu lugar e cujo processo de formação e de ensino também ocorram no mesmo contexto e que não tenham sido desenvolvidos a partir do inglês.

Percebemos que os estudos sob o título de FPLJS resultam, predominantemente, de investigações preocupadas com a formação de professores/as de inglês como língua estrangeira (entre outros, DeMatthews & Izquierdo, 2018; Mattos, 2014; Mattos et al. 2019; Williamson, 2017). O mesmo acontece quando o ensino é o foco, sendo o ensino de inglês para a justiça social problematizado com maior frequência (Pennycook, 1990, 1994, 2001, 2006, 2012).

Acredita-se que isso seja um reflexo da tendência de interpretar a relação entre língua e justiça social a partir da noção de justiça distributiva (DeMatthews & Izquierdo, 2018; Georgiou, 2012; Guilherme, 2007; Oxfam, 2015; Tikly, 2016, Unesco, 2015), pois os níveis de migração e de globalização econômica fizeram com que o inglês passasse a ser visto como língua franca global (Anjos, 2016; Jordão, 2014), servindo à retórica (neo)colonialista de avanço, de desenvolvimento e de modernidade (Mignolo, 2008).

Dito isto, a seguir, exploraremos os estudos produzidos sob o título/rótulo de Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social (FPLJS), elaborados com base na literatura especializada.

Como referimos atrás, duas obras importantes tratam da FPLJS, Hawkins (2011), no livro *Social Justice Language Teacher Education*, e Moreira e Zeichner (2014), no livro *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*.

Hawkins (2011) reúne estudos para responder à seguinte questão: *What is social justice language teacher education, and what might it look like?* O que é e como pode ser a formação de professores/as de línguas para a justiça social é a questão que a maioria dos estudos procura entender. Alinhados com a visão de Kenneth Zeichner (2011), os autores relataram suas práticas de formação de professores/as de idiomas para a justiça social. Professor de idiomas é definido como:

As grade-level or subject-area teacher in places where the language that is the medium of instruction is not the language of the community and students' homes; as grade-level or subject-area teacher whose students include both native speaker and nonnative speakers of the language of instruction; as teachers being prepared to teach the dominant language of the community as a subject area to nonnative speakers; and as those being prepared to teach a language as a foreign language in communities where it is not the dominant language (Hawkins, 2011, p. 14).

A formação e o/a professor/a são o centro dos estudos que estão preocupados com o ensino em lugares onde o idioma que é o meio de instrução não é o idioma da comunidade; são professores/as de nível fundamental cujos alunos incluem tanto o falante nativo quanto o não nativo da língua da instrução; são professores/as que

devem estar preparados para ensinar a língua dominante na comunidade para falantes não nativos; e professores/as que estão sendo preparados para ensinar um idioma como estrangeiro em comunidades onde esse idioma não é o idioma dominante, ou seja, são variados os contextos para os quais a formação deve preparar professores/as de língua.

Os estudos foram desenvolvidos em diferentes partes do mundo, no contexto africano (África do Sul e Uganda), no contexto sul-americano (Peru), para além de Austrália, Canadá, Estados Unidos da América e Hong Kong. Os estudos, dentre outros temas, exploraram projetos de ensino junto a professores/as em formação e a introdução de perspectivas pós-coloniais e neoliberais para ajudar os/as futuros/as professores/as a interpretar discursos que impedem uma agenda capaz de contribuir para a justiça social. Destacamos que dos sete estudos apresentados, quatro voltam-se para a análise dos programas de formação em suas respectivas instituições e dois estudos associam a pesquisa-ação e o trabalho colaborativo, além disso, dois desses estudos contextualizam a formação dentro do pensamento descolonialista. Um deles, de trabalho colaborativo, foi voltado especificamente para explorar os desafios, os conflitos e as tensões que surgiram motivados por interesses e objetivos diferentes em torno da FPLJS.

As tensões iniciais sobre a FPJS apontadas por Zeichner (2011) são criadas em torno da discussão sobre como formar professores/as para uma nova ordem social ou apenas desenvolver habilidades críticas; formar para o estabelecimento de uma nova ordem social se choca com o fato de que alguns dos/as futuros/as professores/as não se sentem à vontade em assumir esse papel; além da discussão se se deve permitir que cada contexto crie uma interpretação de FPJS, do que é, de como pode ser, por quem e onde deve ser feita.

Newfield (2011) apostou em uma abordagem multimodal da justiça social no contexto sul-africano. Com o apoio nos estudos sobre multiliteracias e na semiótica multimodal, sua proposta parte de prática de produção textual com os/as futuros/as professores/as. As duas abordagens são baseadas em noções de justiça social, democracia e equidade na sociedade e na educação. A semiótica social multimodal problematiza a construção de significados situados cultural, social e historicamente e

a partir dessas noções propõe a construção de textos multimodais para a justiça social.

Maurial e Suxo (2011) analisaram programas de formação de professores/as de línguas para o ensino bilingue de estudantes indígenas e não indígenas, no Peru. A análise se baseou na Educação Bilingue Intercultural (López, 2003; López & Küper, 2002). Segundo Maurial e Suxo (2011):

IBE was born with the aim to civilize the uncivilized, with a transitional model toward the learning of Spanish and Western culture. The model of 'development and maintenance' – of indigenous languages and cultures – has emerged during last three decades; however, in practice this model confronts a passive and colonialist educational system where the aims still to civilize and to offer literacy in Spanish (Maurial e Suxo, 2011, p. 62).

No contexto do estudo em questão, os/as professores/as são membros da cultura indígena e falam as línguas indígenas. Portanto, o objetivo de civilizar os não civilizados, com um modelo de transição para o aprendizado da cultura espanhola e ocidental, não cabe mais para esses contextos. O modelo de desenvolvimento e manutenção de línguas e culturas que emergiu nas últimas décadas, na prática, confronta um sistema educacional passivo e colonialista, em que o objetivo ainda é civilizar e oferecer alfabetização em espanhol.

Os autores compreendem que a Educação Bilíngue Intercultural (EBI) apela fortemente a uma educação em e para a justiça social que, portanto, não deve estar para as práticas de opressão dos povos indígenas e sim para uma prática descolonizadora de autoafirmação e autodeterminação dos povos indígenas.

Assim como FPJS, a EBI muda o centro gravitacional de formação dos centros universitários para as comunidades. No desenvolvimento metodológico para a FPLJS, a EBI aproxima homens e mulheres sábios, pais, avós e outros participantes da comunidade na sala de aula de futuros/as professores/as e prevê visitas aos artesãos e agricultores. Na prática, a metodologia do programa de formação analisado trabalha com a tradição oral e memórias culturais de futuros/as professores/as, aprendizagem cooperativa entre estudantes da mesma etnia e entre alunos de etnias diferentes. A metodologia do programa procurou promover o diálogo entre o conhecimento

científico e o conhecimento indígena. O estudo concluiu que o conhecimento linguístico é importante, mas um cenário interdisciplinar pode enriquecer o currículo e a formação.

Clarke e Morgan (2011) buscaram desenvolver uma reflexão sobre a formação de professores/as de segunda língua (L2), o ensino deste tipo de língua e a atual agenda neoliberal imposta ao sistema de educação em contextos pós-coloniais. Problematicando a formação a partir de uma perspectiva histórica, os autores inserem questões sobre racismo, sexismo, homofobia, exploração econômica e ambiental, buscando promover uma reflexão sobre a forma como essas questões interferem na vida dos alunos para além da sala de aula. A proposta levou os/as futuros/as professores/as a desenvolverem uma consciência crítica da linguagem e a refletirem sobre a dependência na língua para a articulação de questões sociais tratadas durante a formação. Além disso, os autores trabalharam também com a noção de geografia política do discurso (Gee, 2004) e conscientização dos/as futuros/as professores/as sobre padrões discriminatórios.

Kyeyune (2011) faz referência a *Action Research* como uma estratégia eficaz para FPLJS, no contexto da formação de professores/as de inglês como L2, no Uganda. Segundo a autora, “english being a second and an official language in Uganda, as well as a compulsory school subject and dominant medium of de instruction, its teachers occupy a central place in curriculum implementation” (Kyeyune, 2011, p. 97). O fato de o inglês como L2 se ter tornado também uma língua oficial no Uganda, além de obrigatória é o meio de instrução dominante, o que torna a questão da FPLJS, nesse contexto, muito mais complexa, e faz dos/as professores/as sujeitos essenciais na implementação do currículo. Kyeyune (2011) argumenta que o fato do inglês, que não é a primeira língua dos sujeitos aprendentes, ser a língua oficial e a língua dominante no país, o ensino de inglês deve ser muito mais eficaz para permitir que os sujeitos participem do diálogo social.

O estudo de Kyeyune (2011) é sobre os programas de formação de professores/as de língua que são muito criticados por serem considerados inadequados para o contexto de uma multiplicidade de origens linguísticas de alunos/as e professores/as. Línguas locais de grande importância em diferentes regiões do país são utilizadas em cultos, reuniões comunitárias e são o meio de



atividades e mobilização das comunidades. Porém, é o inglês que é a língua do comércio, da indústria, da divulgação de literatura pública e da mídia de massa, é através do inglês que as informações sobre saúde, educação e saneamento são disseminadas.

Vários fatores diminuem a importância das línguas locais e fazem do inglês uma fonte de prestígio, pois ele é considerado pelos jovens como o caminho mais seguro para a excelência educacional e oportunidades de trabalho (Kyeyune, 2011). A formação de professores/as de inglês privilegia aspectos gerais de habilidades a serem desenvolvidas para usar o idioma com proficiência e não pode alinhar os conhecimentos sobre o idioma às necessidades individuais dos alunos para melhorar as competências de escuta, oralidade e escrita. O estudo sugere a professores/as responsáveis pela formação que desenvolvam investigação crítica e realizem projetos de investigação-ação para fazer uma revisão constante das suas lacunas no seu conhecimento profissional para adequar a formação ao contexto educativo.

Hawkins (2011), também em Moreira e Zeichner (2014), explora em seu estudo um programa de formação de professores/as de inglês a nível de pós-graduação que adota uma perspectiva de justiça social, no contexto dos EUA. Com o crescente nível de globalização, de movimento de pessoas, políticas anti-imigração, desigualdade e insucesso escolar entre os jovens, “it becomes imperative that educators accept the need for change, and work to design school environments, programas, curriculum and pedagogy in ways that are responsive to and inclusive of new populations and new resources” (Hawkins, 2011, p. 113). Ou seja, é imprescindível que os/as professores/as aceitem a necessidade de mudança e trabalhem para pensar em ambientes escolares, programas, currículos e pedagogias que respondam e incluam novas populações e novos recursos.

A Escola ligada aos sistemas sociais permite uma compreensão da relação entre educação e desigualdades como causal e cíclica, os jovens com baixa escolaridade têm menos acesso a recursos e oportunidades, e, sem esse acesso, surge uma barreira para a frequência e o bom desempenho escolar. Assim, é necessário entender as estruturas sociais e comunitárias nas quais escolas e famílias estão inseridas para efetuar mudanças sociais.

Margaret Hawkins (2011) defende que, para promover mudanças, é necessária uma abordagem integrada e interdisciplinar. A autora lembra que há duas escolas de pensamento sobre a formação de professores/as de línguas, uma que se concentra no conhecimento linguístico, formas, características, estruturas e eficiência nos quatro domínios: ler, escrever, ouvir e falar; e uma outra, que se concentra em aspectos linguísticos, políticos, sociais e culturais. Há uma tendência para a predominância da perspectiva linguística, desenvolvendo competências mensuráveis e específicas de uma língua, sendo a esfera social e política pouco visível. Segundo Hawkins (2011), os dois discursos ainda não se uniram na formação de professores/as de línguas para promover mudanças, para promover a integração entre a cultura e a língua, elemento necessário à formação de professores/as de línguas para a promoção da justiça social.

Hawkins (2011) e Hawkins e Norton (2009) também tratam das abordagens que concorrem na formação de professores/as de línguas para a promoção da justiça social. A terminologia “formação crítica de professores/as de língua” implica um trabalho para a justiça social, porém, sua atenção é específica para questões de poder relacionadas com raça, classe, cultura e língua. Já a *Social justice language teacher education*, a formação de professores/as de língua em e para a justiça social, por sua vez, tem um objetivo amplo de contribuir para a transformação da sociedade e, para isso, trabalha para a compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social, para que os/as professores/as enxerguem seu trabalho como político (Hawkins, 2011):

Social justice language teacher education moves beyond critical language teacher education to put the focus squarely in educators’ agency and responsibility in effecting both local and broad-scale social change, while seeing their work as embedded in larger societal discourses that shape understandings of ‘education’ and ‘achievement’ (Hawkins, 2011, p. 116).

Ou seja, a FPLJS vai para além de uma formação de perspectiva crítica para colocar em foco a responsabilidade de professores e professoras em efetuar mudanças sociais amplas, incorporando em seu trabalho discursos sociais mais amplos e profundos que redefinem seus entendimentos, principalmente sobre

educação. A autora apresenta alguns fundamentos para a formação de professores/as de línguas, entre eles, a necessidade de uma iniciativa programática, ou seja, um programa, no seu todo, alinhado e orientado pela perspectiva da justiça social, e não apenas uma disciplina ou atividades avulsas. Dentro do programa é importante que professores/as em formação tenham acesso a teorias socioculturais e teorias críticas.

Hawkins (2011) percebe que os programas de formação falam sobre pedagogias linguísticas responsivas, mas a abordagem crítica e para a justiça social é complementar, traduz-se em tópicos isolados trabalhados em um momento curto e determinado do curso. Em seu estudo, a autora relata a experiência de um curso de 15 semanas para a justiça social que buscou ferramentas conceituais, buscou conectar a formação na universidade com a comunidade e as necessidades dos alunos. Além de leituras semanais e de debates, os alunos realizaram, em salas de aula, o componente prático da formação.

Como metodologia, a autora indica algumas ações importantes para a realização da FPLJS. Professores/as em formação no curso em questão foram convidados a refletir sobre o que significa uma pedagogia cultural e linguisticamente responsiva. Entre outros, os/as professores/as tiveram que estudar sobre a teoria crítica, incluindo também leituras de Paulo Freire e Goldstein (2001) e refletiram sobre o processo de avaliação em sala de aula. Ou seja, para a abordagem formativa em questão, é importante uma seleção cuidadosa das leituras que podem ser realizadas durante os cursos com o objetivo de contribuir para a promoção da justiça social. Por fim, os/as professores/as em formação, em trabalho de campo, tiveram que estabelecer relação entre esses conteúdos, trabalhados durante o curso, e a participação da família, da comunidade na promoção do ensino de inglês e na realização de visitas a casa de alunos. Aos professores e professoras foi colocado o desafio de elaborarem planos de aulas que incluíssem objetivos de ensino de língua e justiça social, de executarem em suas respectivas turmas de ensino de inglês e, ao término, de produzirem uma metarreflexão sobre suas próprias aprendizagens no curso de formação.

Hawkins (2011), ao avaliar o curso, refere que o seu sucesso foi limitado, pois percebeu que os alunos não desenvolveram ações diretas para a justiça social nas suas aulas, apesar de terem constituído um discurso em torno dela. A autora conclui que é difícil fazer mudanças com uma estrutura institucional tradicional ainda muito

presente nos programas de formação. É preciso uma outra perspectiva para a formação que repense o papel dos professores/as e da comunidade de forma colaborativa. É necessária também uma conscientização dos/as professores/as responsáveis pela formação e desenvolver mais investigação em torno do tema língua e justiça social. Por fim, é importante também formar uma comunidade colaborativa de aprendizagem que edifique a mudança social, com o cuidado de não se tornar um processo fundamentalmente prescritivo e sim entender o que deve ser feito em cada contexto.

Poon e Lin (2011) problematizam a formação de professores/as a partir de uma experiência de ensino de inglês, em uma escola de Hong Kong, em que professores/as e alunos/as não sendo nativos da língua, devem ensinar inglês por ser obrigatório e língua privilegiada em relação à língua local. Professores/as e diretores/as refletiram sobre o desafio de promover um ensino que alcance crianças com necessidades especiais e, para isso, os autores concluem que é necessário maior diálogo entre a academia e as instituições escolares e os/as professores/as que estão na linha de frente, ensinando.

Toohey e Waterstone (2011) realizaram um estudo em torno das tensões existentes na FPJS. Com a abordagem metodológica de grupos colaborativos de pesquisa-ação, conforme o modelo de *Teacher Action Research Group* (TARG), descrito por Denos et al. (2009), os autores exploraram o tema das tensões entre os/as futuros/as educadores/as e os/as professores/as formadores/as, entre o discurso acadêmico, o discurso profissional docente e a comunidade (Zeichner, 2011). A experiência coletiva permitiu a todos ouvirem e reconhecerem as considerações e opiniões uns dos outros, o que demandou uma negociação contínua sobre os objetivos de justiça social para manter o grupo de pesquisa. Uma alternativa foi tornar o grupo o mais flexível possível, com a participação de professores/as universitários/as, de professores/as experientes e de professores/as em situação de formação inicial, em que todos/as os/as participantes tinham a liberdade de desenvolver projetos de pesquisa conforme seus interesses e suas questões sobre o ensino para a equidade.

As tensões giraram em torno da relação professores/as universitários/as e professores/as não universitários/as, tensões entre os/as professores/as com relação

a temas políticos (posições sociais, cor, religião, idade, gênero, crenças etc.), o que tornou o trabalho algumas vezes desconfortável, exigindo constante negociações e reavaliações, sem se ter chegado a um consenso sobre o que é um bom trabalho para a justiça social em sala de aula.

Moreira e Zeichner (2014) também reúnem estudos sobre a formação de professores/as de línguas e justiça social, preocupados com os níveis de pobreza e de exclusão social e a aguda desigualdade entre ricos e pobres. Os autores depositam especial atenção no caso dos movimentos migratórios e no maior risco de exclusão social e de pobreza a que estão sujeitos.

O livro trouxe, para além da questão da justiça social, a questão dos Direitos Humanos Linguísticos (DHL), explorada por Skutnabb-Kangas (2009), uma autora que chama atenção para a diversidade de interesses que recaem sobre o tema dos direitos linguísticos. No campo dos estudos da linguagem, o estudo sobre DHL está mais associado à preservação de línguas minoritárias, extinção, revitalização de línguas e trabalho com povos indígenas. Os DHL, também direitos culturais, estão associados à resistência, assimilação cultural e imperialismo linguístico, especialmente para a proteção de minorias e povos indígenas. No contexto do pós-guerra, com a combinação dos direitos humanos com os direitos linguísticos, estes passaram a ser associados a direito humano básico, indispensáveis para uma vida digna.

Os Direitos Linguísticos ou Direitos de Língua (DL) estão relacionados também com os direitos ligados as variedades regionais, de gênero ou classe dentro de uma língua. Alguns direitos protegem os sujeitos de discriminação com base na língua e asseguram tratamento igual para diferentes grupos linguísticos. Os sujeitos são protegidos e têm direito à não discriminação, ao desenvolvimento da identidade através da liberdade de usar aspectos específicos e únicos de sua língua e/ou variedade linguística, e o direito de o sujeito usar a sua língua materna em vários contextos formais.

Em Moreira e Zeichner (2014) percebe-se grande ênfase dada à discussão sobre variedade linguística, multilinguismo, bilinguismo e melhores alternativas para o trabalho com foco na língua de acolhimento ou na língua materna. A relação escola e migração traz à tona a questão do sucesso escolar dos alunos imigrantes e coloca a questão de como agir de forma mais apropriada em relação à heterogeneidade

linguística, social e cultural na Escola, para além do desenvolvimento e aplicação de metodologias, competências linguísticas/metalinguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos. Os autores enfatizam o conceito de ensino linguisticamente responsivo e de uma formação de professores/as de língua para a realização de um ensino culturalmente responsivo. Entre as orientações para os/as professores/as, destacamos uma que é pouco enfatizada na formação de professores/as de língua de forma geral, a conscientização sobre as dimensões sociopolíticas do uso e do ensino de língua (Lucas & Villegas, 2014).

Segundo Andrade et al. (2014), diante das injustiças que marcam as sociedades atuais, é importante a construção de situações comunicativas mais valorativas para os sujeitos com o objetivo de tornar o mundo mais justo, educando para uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais sustentável. Isso significa que “as práticas educativas não podem deixar de colocar a mudança enquanto via de combate à desigualdade, à injustiça e à insustentabilidade como uma das suas grandes preocupações, em direção a uma maior qualidade de vida” (Andrade et al., 2014, p. 176), incluindo uma reflexão, quase sempre ausente nas situações de formação de professores/as de língua, a relação entre o nível linguístico-comunicativo e a possibilidade de um mundo mais justo.

Conforme as autoras, a valorização da língua é uma questão de justiça social e justiça linguística, de preservação do património cultural e linguístico. A exclusão social está relacionada com a não valorização de identidades o que inclui a cultura e a língua, portanto, a educação para a diversidade linguística, uma abordagem plural de línguas e culturas, “pretende contribuir para políticas e práticas de maior participação e de maior poder, aposta em dar visibilidade a diferentes vozes” (Andrade et al., 2014, p. 178).

Entre os princípios de realização de uma educação plural e para a diversidade linguística está a pertinência face ao contexto. A construção de situações linguístico-comunicativas que levem em consideração as necessidades locais, regionais, nacionais e mundiais são as situações que fazem mais sentido para os sujeitos e comunidade. A partir dessa interpretação, língua é um recurso para acesso a bens materiais e imateriais, acesso a emprego e saúde, além de possibilidade de participação social e política (Andrade et al., 2014).

Para Moreira e Vieira (2014), no contexto de ensino de língua como L2, torna-se necessário tocar na questão da formação de professores/as diante da diversidade não só linguística, mas também socioeconômica para que os/as educadores/as coloquem em prática, de forma responsável, ações educativas plurais em contextos plurais de forma responsável. Enfatizando o papel do/a professor/a na diminuição das desigualdades e das injustiças sociais dentro e fora do sistema de ensino. Para as autoras “a formação inicial dos professores deverá, pois, assumir um papel central na construção de uma escola mais humanística e democrática” (Moreira & Vieira, 2014, p. 223).

Além dessas duas principais obras sobre a FPLJS, é possível encontrar diversos estudos sob este mesmo título. Os estudos que citaremos a seguir são os que estão sustentados teoricamente nos autores, estudos e obras a que já fizemos referência: Zeichner, frequentemente citado sobre a FPJS, e Margareth Hawkins especificamente sobre FPLJS, assim como a frequente referência ao pensamento de Paulo Freire sobre alfabetização, libertação e mudança social. Portanto, a fundamentação teórica acaba por ser a mesma que temos vindo a explorar até aqui.

No entanto, percebemos que esses estudos, que seguem na nossa explanação, por já terem feito diversas análises de programas de formação de professores/as de língua e até realizado formação com objetivos de justiça social, nos trazem resultados e conclusões que servem para nos apoiar em nossas reflexões sobre FPLJS, além de amplo entendimento sobre a formação em questão, o que se tem feito, lacunas existentes, problemas a serem resolvidos e perspectivas de estudos futuros.

Começando por Taylor e Otinsky (2007), trata-se de um estudo que não está dentro do grupo dos estudos do inglês como segunda língua. O seu contexto é o da formação e do ensino de inglês como primeira língua e língua de instrução, no ensino básico, no sexto ano, no contexto dos EUA. É interessante a iniciativa dos autores que apostaram em uma formação com a intenção de interromper a reprodução das noções tradicionais de ensino, aprendizado e currículo e remodelaram essas noções a partir das lentes da linguagem e da justiça social, destacando teorias, práticas e políticas ligadas a esses dois temas.

Os autores perceberam que, apesar de o programa de formação organizado por eles ter enfatizado a justiça social, os/as professores/as apresentaram dificuldades

em traduzi-lo na prática. Muitas vezes retomaram o modelo tradicional de ensino com o qual se sentem à vontade, por se sentirem ainda inseguros e preocupados em se desviar do que é considerado normal, ou tradicional. Taylor e Otinsky (2007) perceberam que os participantes insistiam em reproduzir aquilo que é, por sua vez, reproduzido nas demais disciplinas que cursaram ou retirado de suas próprias experiências. Os autores concluíram que era importante criar nos/as professores/as uma lente de justiça social, pois muitos não enxergavam as injustiças sociais existentes no seu meio ou encaravam-nas como normais.

No contexto universitário dos autores da investigação, mesmo que a democracia fosse considerada o fundamento do programa de formação, ainda havia discordâncias entre os professores/as sobre justiça social e muitos estudantes achavam a linguagem de promoção da justiça social desconfortável e política demais. Ou seja, muitos tiveram dificuldade em aceitar que educação também é política.

A proposta de Taylor e Otinsky (2007) levou os seus participantes a questionarem-se a si mesmos e ao seu lugar no mundo e, posteriormente, a questionarem o papel da língua na construção de um mundo melhor e mais justo. Para o curso, os autores trabalharam os seguintes tópicos: construção de comunidade, compartilhamento de identidade, exploração de cor, classe e gênero, exame de estereótipos na mídia, introdução e discussão do termo justiça social, modelos de jovens ativistas da justiça social e projetos de investigação de justiça social. Na sequência, os autores destacaram alguns dos questionamentos que surgiram a partir da experiência de formação: “Estamos fazendo o quê com os alunos da sexta série? Um projeto de justiça social? Por que faríamos isso? O que eles sabem sobre estereótipos e justiça social? Por que eles deveriam saber sobre essas coisas? Eles são tão jovens e imaturos”.

Taylor e Otinsky (2007), por outro lado, também questionam a formação e seus participantes: Em que idade ou nível eles consideram seus alunos com idade suficiente para examinar criticamente textos ou o mundo? Os autores defendem que é um princípio acreditar nos alunos e entender que eles chegam à sala de aula com conhecimento prévio e disposições críticas para examinar textos e o mundo.

As reflexões de Taylor e Otinsky (2007) levantam importantes questões em torno da preparação de professores/as de línguas para a justiça social. Para eles, este tipo



de formação envolve ativismo político e advocacia no campo da educação, pensar como agir apesar da burocracia e ensinar aos/as professores/as de língua as estratégias necessárias para trabalhar dentro e apesar de um “sistema” que muitas vezes nos impede de considerar os objetivos de justiça social. É preciso ajudar nossos/as professores/as a entender que seus papéis como professores/as de língua incluem uma dimensão política, é preciso prepará-los para serem advogados do ensino da justiça social e fortalecer suas vozes políticas como professores/as de línguas.

Sobre o estudo de Taylor e Otinsky (2007) gostaríamos de destacar três questões para reflexão: (i) o desafio de promover uma interrupção da reprodução das noções tradicionais de ensino, aprendizado e currículo e transformação dessas noções a partir das lentes da língua e da justiça social; (ii) a percepção de que a relação entre linguagem verbal e justiça social é desconfortável e política demais, e (iii) a falsa crença de que os alunos são incapazes e passar a entender que eles chegam à sala de aula com conhecimento prévio e disposições críticas para examinar textos e o mundo.

Mattos (2014) fala do uso do letramento crítico e de prática educativas como práticas sociais (Street, 1984) no processo de ensino/aprendizagem do inglês e na formação de professores/as de língua estrangeira no Brasil. A autora defende que conceitos e teorias sobre *critical literacy*, *critical pedagogy* and *transnational literacies* na formação podem fomentar uma reflexão crítica sobre questões de justiça social e abrir um espaço para novos modelos e práticas para o ensino de idiomas. Em uma direção que aponta mais para uma abordagem crítica da formação do que propriamente para uma FPLJS, o principal objetivo do estudo de Mattos (2014) está em contribuir para a discussão sobre as necessidades e possibilidades de implementar uma abordagem crítica para o ensino de LE com ênfase em alfabetizações transnacionais, alfabetização crítica e educação para a cidadania.

Os estudos realizados por Mattos (2014) mostraram que os/as professores/as de inglês no Brasil, frequentemente, acham difícil implementar o ensino crítico nas salas de aula, não apenas por falta de base teórica, mas também porque nunca passaram pela experiência de aprender de forma crítica. Segundo a autora, como resultados do seu estudo, ela chega à conclusão de que a dificuldade de os alunos

colocarem em prática um ensino crítico é uma consequência da falta da capacidade da formação, por não fornecer modelos críticos para o ensino de línguas. Mesmo com tantas evidências de que a língua tem papel importante na promoção da justiça social, a autora relata que ouviu de seus/as colegas e professores/as a seguinte pergunta: “É papel do professor de línguas trazer as questões de justiça social para suas salas de aula de idiomas?” (Mattos, 2014, p. 143).

Para Mattos (2014), os programas de formação de professores/as de idiomas devem começar a trabalhar com os alunos a partir de uma perspectiva crítica, para educá-los a assumir seus papéis críticos na sociedade e na educação para a promoção da justiça social. Sobre as considerações feitas por Mattos (2014), gostaria de chamar atenção para dois pontos para futura reflexão: (i) a percepção de que os futuros professores/as em formação nunca passaram pela experiência de aprender de forma crítica; e a ideia de que os/as (ii) professores/as, de forma geral, os responsáveis pela formação e os/as professores/as que estão no ensino básico, em aula de língua, ainda se perguntam se é papel do professor e da professora de línguas trazer questões de justiça social para suas salas. Levantamos, então, a seguinte questão: o que isso nos diz sobre o nosso longo histórico de formação de professores/as de línguas?

Adiante, com os estudos de Tikly (2016), temos uma abordagem que considera a linguagem na educação política como uma capacidade que tem potencial para contribuir para o bem-estar humano e para a justiça social, além de ajudar a entender as barreiras sociais, pedagógicas, institucionais e mais amplas para alcançar a justiça social linguística na educação, descobrindo meios para superar tais barreiras. Com base nesse entendimento, o estudo de Tikly (2016) estabelece uma agenda de pesquisa que pode auxiliar na realização da justiça social linguística na educação em três domínios inter-relacionados: a escola, o lar e comunidade.

Sob a perspectiva do multilinguismo e da aquisição de uma “língua global”, deve estar se referindo ao inglês, Tikly (2016) não nega que aprender mais de um idioma é um fator essencial para acessar bens e serviços e oportunidades no mercado de trabalho, em uma economia cada vez mais globalizada, mas também defende que aprender mais de um idioma é importante, pois pode gerar resultados que possam contribuir para o bem-estar e a luta contra a pobreza.

Tikly (2016) diz que proficiência é importante tanto na segunda língua quanto na língua mãe e que *language-in-education policy*<sup>4</sup> é uma questão periférica nos debates globais sobre a qualidade da educação. Em seu estudo Tikly (2016, p. 409), “aims to better understand how language-in-education policy can support the development of valued linguistic capabilities in low-income, postcolonial countries from a social justice perspective and some of the implications for policy, practice and research that arise from this”, ou seja, importa entender melhor como a política de linguagem na educação pode apoiar o desenvolvimento de capacidades linguísticas valiosas em países pós-coloniais e de baixa renda sob uma perspectiva de justiça social e suas implicações para políticas, práticas e desenvolvimento de investigações.

A situação problematizada por Tikly (2016) é a da condição pós-colonial de alguns contextos e a hegemonia continuada da cultura colonial e das línguas coloniais no contexto da globalização contemporânea e da marginalização de línguas indígenas, por exemplo. Seus estudos problematizam a histórica desigualdade no acesso a idiomas globais 'poderosos' entre as elites pós-coloniais e aqueles que historicamente tiveram acesso negado a idiomas dominantes.

A expressão *language-in-education policy* que Tikly (2016) refere no seu trabalho problematiza os determinantes histórico-estruturais das políticas de educação em línguas do estado e em como elas refletem e reforçam diferentes interesses coloniais, de classe e a ênfase na ação em sala de aula e no papel da formação. Tikly (2016) considera que a política de educação em línguas precisa ser vista como parte de um nexos político mais amplo com o qual interage de maneira às vezes contraditória, além de entender a política de educação de idiomas como um aspecto-chave de debates mais amplos sobre a qualidade da educação para diferentes grupos de alunos, muitas vezes desfavorecidos.

Em direção a uma abordagem de justiça social na política de educação em línguas, Tikly (2016) diz que se trata de uma abordagem que busca compreender a relação entre justiça social e políticas educacionais que buscam desenvolver, em particular, uma política linguística baseada em direitos. Esta abordagem também está

---

<sup>4</sup> Optamos por manter a expressão em inglês por não encontramos uma tradução que melhor expressasse a ideia original, a mais próxima seria “política de educação em idiomas”.

baseada e colabora na construção de uma literatura, ou quadro de referência, que entende a política de instrução de língua sob uma perspectiva de justiça social.

Como “política linguística educativa e justiça social global”, Tikly (2016) diz que se deve prestar atenção ao fato de que há uma atenção limitada às desigualdades estruturais relacionadas com classe, gênero, cor e etnia, por exemplo, que facilitam ou inibem os interesses e as vozes de alguns grupos de idiomas em detrimento de outros em sociedades profundamente desiguais. O autor cita o fato de que diferentes reivindicações de justiça nas sociedades democráticas, por si só, não fornecem uma teoria da justiça social global baseada no entendimento de aspectos mais amplos de desigualdades estruturais.

Fazendo referência a Fraser (2013), Tikly (2016) lembra que a autora diz que diferentes obstáculos impedem que comunidades excluídas tenham o direito de fazer e pedir justiça, pois não têm acesso aos procedimentos e discursos que definem processos públicos de contestação. Para Tikly (2016), quando Fraser fala em redistribuição, refere-se ao acesso a recursos que, no caso do campo dos estudos linguísticos, equivale a acesso a capacidades linguísticas apropriadas e aos resultados potenciais que delas surgem.

O autor lembra ainda que, para Fraser, reconhecer significa identificar e reconhecer as reivindicações de grupos de idiomas historicamente marginalizados de ter seus idiomas reconhecidos na política e que a justiça participativa inclui os direitos de indivíduos e grupos de ouvir suas vozes em debates sobre direitos e capacidades linguísticas e de participar ativamente na tomada de decisões.

A partir a compreensão de justiça social de Fraser (2013), Tikly (2016) fala de alguns princípios inter-relacionados: (i) garantir que todos os alunos desenvolvam capacidades linguísticas valiosas e obtenham resultados de aprendizagem especificados; e (ii) definir uma política de educação de idiomas relevante, ou seja, que considere as capacidades linguísticas desenvolvidas através da educação significativas para todos os alunos, valorizadas por suas comunidades e consistentes com as prioridades nacionais de desenvolvimento em um contexto global em mudança. Acrescentamos que, como princípio democrático, as capacidades linguísticas valorizadas, determinantes no debate público garantidas em processos de prestação de contas, devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade

democrática de uso da língua na sociedade como um todo, facilitando a participação de todos na tomada de decisões.

Para finalizar, o estudo de Piedrahita (2016), sobre programas de formação, defende que precisam ser incluídos conhecimentos, habilidades e disposições relacionados com a justiça social que possam permitir que os/as professores/as desafiem as injustiças e desigualdades presentes diariamente em diferentes esferas da sociedade, nos currículos de formação. Em sua visão, se o ensino é um ato político, uma perspectiva de justiça social deve contribuir para uma formação de professores/as que adote práticas de ensino mais iguais e justas, que, ao mesmo tempo, sirvam de exemplo para os alunos seguirem dentro e fora da Escola.

O estudo de Piedrahita (2016) indica que a maioria dos programas de formação de professores/as de línguas, no contexto da Colômbia, se concentra em questões de idioma e não inclui abordagens socioculturais, críticas e de justiça social para o ensino das línguas. Os fundamentos teóricos da maioria dos programas incluem teorias de aprendizado de idiomas, competência comunicativa, inteligências múltiplas e afins; no entanto, as teorias socioculturais, críticas e de justiça social não são incluídas como bases desses programas.

Para a autora, os programas de formação devem oferecer uma combinação de aspectos ou princípios que são parte integrante do trabalho de promoção da justiça social, para que os/as futuros/as professores/as sejam capazes de fornecer aos alunos o tipo de educação que os levará a se tornarem agentes sociais de transformação dentro e fora das escolas. Faz-se necessário, portanto, uma perspectiva linguística da justiça social dentro dos programas de formação para o desenvolvimento profissional de professores/as de línguas comprometidos com a justiça social, para que os/as professores/as de línguas se tornem pensadores críticos e ativistas, caráter exigido por sua profissão.

Segundo Piedrahita (2016), para o desenvolvimento de uma perspectiva da língua para justiça social nos programas de formação, é necessário promover mais diálogo, colaboração e reflexão para empoderar os/as professores/as de línguas, oferecendo-lhes oportunidades para entenderem conceitos, questões e ideias relacionadas com o ensino da justiça social e conceitos relacionados com a teoria social. E, é preciso ainda, fornecer aos/as professores/as instrumentos que os ajudem

a desenvolver princípios e práticas de justiça social, oportunidades de interagirem com ativistas de comunidades e pessoas de bairros que sofrem desigualdades e injustiças.

## Síntese

Como vimos, a Formação de Professores/as para a Justiça Social (FPJS) é uma abordagem que visa contribuir para a diminuição das desigualdades sociais. Seus objetivos não estão limitados a combater injustiças dentro da escola, visto que se trata de uma formação que nos oferece uma visão mais ampla e complexa do papel das instituições formadoras e dos/as professores/as, também, fora da escola.

A FPJS ainda precisa insistir na reafirmação de seus objetivos e perspectivas, pois vem sendo confundida com outras abordagens que também colaboram no combate às desigualdades sociais, como a abordagem crítica de formação. Entendemos que a FPJS não é um método, não tem caráter prescritivo e/ou técnico e se aproxima muito mais de uma perspectiva de olhar o processo educativo, os sujeitos envolvidos, os contextos e a história com o objetivo de combater desigualdade dentro e fora da Escola. É uma abordagem que permite a utilização de diferentes metodologias e técnicas para alcançar seus objetivos.

Vimos que, nos estudos desenvolvidos sobre a FPJS, muitos relatam que a sua aceitação, mesmo que justiça social seja um tema urgente, não é unânime. A dificuldade em reconhecer que a justiça social é um tema importante para a formação de professores/as mostra que é necessário construir um contexto para um melhor entendimento e um discurso mais forte em prol da justiça, e que não seja um discurso limitado a um determinado grupo, devendo surgir como compromisso de todos. Por isso, é importante que as instituições educativas e formadoras, principalmente as públicas, assumam no seu discurso institucional uma postura a favor da *formação para a justiça social*, como compromisso e responsabilidade de todos, principalmente aquelas que se encontram em contextos de insistente e profunda desigualdade.

Os estudos sobre programas de formação mostram que aprendizagens sobre justiça social não faz parte de um projeto integrado. A FPJS é identificada em ações individuais, sendo desvalorizada e até rechaçada, aprofundando preconceitos. Por exemplo, há opiniões de que professores/as tratam de temas como racismo porque

são negros, tratam de imigração porque são imigrantes ou de feminismo porque são mulheres e assim por diante. Porém, quando os conflitos surgem, Cochran-Smith (2010) diz que é preciso estar preparado para saber administrá-los, pois sempre existirão quando não há uma verdadeira compreensão do papel da educação e de toda a sociedade na luta por justiça.

Vimos também a importância da construção de uma base epistemológica coerente e forte, capaz de responder aos ataques de seus críticos. Nesse sentido, os estudiosos têm trabalhado para isso, como Cochran-Smith (2010). A autora diz que a FPJS não tem só a ver com métodos ou exposição a atividades e experiências, mesmo que isso seja importante. Cochran-Smith destaca a necessidade de se construir uma abordagem coerente e com fundamento intelectual para permitir que professores/as reconheçam que os contextos sociais e políticos em que o ensino, a aprendizagem e a escolaridade ocorrem estão localizados historicamente. Ou seja, precisamos trabalhar para construir uma base epistemológica a partir de estudos com rigor científico, coerentes e sustentados para que, em primeiro lugar, se afaste a visão de que a FPJS é uma abordagem conceitualmente ambígua, com múltiplos interesses e insuficiente fundamentação teórica (Cochran-Smith, 2010). A partir do pensamento de Paulo Freire, citado quase que de forma unânime entre os autores, os principais estudiosos que colaboram para a construção de uma base teórica para a FPJS são Cochran-Smith (1999, 2010), McDonald e Zeichner (2009) e Zeichner (2006; 2009), e é a partir desses autores que investigadores tem refletido sobre a formação de professores em áreas específicas.

A Formação de Professores de Línguas para a Justiça Social (FPLJS) se apoia na literatura produzida sobre FPJS e em conhecimentos específicos da área de formação de professores/as de línguas para desenhar seus objetivos. Na maioria dos estudos que analisamos encontramos a variação linguística e o bilinguismo como os temas mais discutidos. Os estudos foram da análise de programas de formação à atuação em sala de aula, debates sobre direitos linguísticos, saúde e ativismo social.

Como vimos, uma das principais estudiosas sobre FPLJS é Margareth Hawkins. Para Hawkins (2011), *Social justice language teacher education* tem um objetivo amplo de transformar a sociedade e, para isso, visa a compreensão dos mecanismos

institucionais e sociais relativos a poder, ao privilégio e ao estatuto social, para professores/as de língua enxergarem seu trabalho como político.

Ao analisarmos o conjunto de estudos sobre FPLJS, percebemos que é mais difícil construir uma formação para justiça social e promover alguma transformação se os que estão envolvidos no processo de formação, principalmente os/as professores/as formadores/as, não reconhecem e não se comprometem em transformar a realidade em que vivem, atuam e trabalham, cotidianamente. Um reconhecimento e uma aceitação parcial torna o trabalho de formação para a justiça social mais difícil e enfraquecido em qualquer nível, direção e contexto.

Entendemos também, que é preciso iniciativa para visitar e rever os fundamentos da formação, de seus paradigmas e perspectivas para tentar entender como eles colaboram para que a formação e a atuação profissional do docente de língua se tenham tornado o que temos hoje. Isso significa estudo, debates, um trabalho intelectual e crítico para rever as bases de nossa formação e que desvele as ideologias dominantes dentro dos programas de formação. Acreditamos que esse seja um movimento muito mais necessário e trabalhoso para as formações em áreas específicas, como Letras, pois foram elas as que mais sofreram com as limitações de uma formação especializada e técnica, perfil imposto pelas reformas que sofreram ao longo de tempo.

Para ilustrar, vimos nos estudos de Taylor e Otinsky (2007) e Mattos (2014) que a relação entre linguagem verbal e justiça social, para alguns professores, é desconfortável e política demais, além de uma visão equivocada e de consequências drásticas para o ensino de que os alunos não são capazes de fazer um exame crítico de textos e do mundo. Também presenciamos isso entre nossos pares, muitos questionam se é função do/a professor/a de línguas trazer questões de justiça social para suas salas. Esses dois pontos nos dizem muito e permitem uma série de debates em torno da formação que se oferece hoje nas instituições de ensino superior, diz muito sobre as lacunas na formação e equívocos cometidos por décadas e que ainda reproduzimos hoje.

O desafio, em nossa opinião, está em fazer com a formação e o/a professor/a de língua saiam de sua zona de conforto, e isso não é apenas sobre tratar ou não de outros conhecimentos reformulando currículo, inserindo novas disciplinas ou



proporcionar-lhes vivências, mas significa também fazer desses sujeitos personagens do debate político público sobre diferentes temas sociais. É muito difícil ou quase que inexistente a participação de profissionais da área da linguagem no debate público político, a não ser dentro do domínio científico e universitário ou entre seus pares, e quando envolve discussão sobre aspectos formais e descritivos da língua.

O que estamos querendo dizer é que o/a professor/a de língua não é visto publicamente tratando de outros temas como saúde, violência, desenvolvimento econômico etc., e ainda muito menos encarado como ativista social. Para exemplificar, traremos aqui uma exceção que foi aberta sobre esse desafio. Um caso raro no contexto de violência e injustiças como é a situação da periferia de Belém, Pará, Amazônia, Região Norte do Brasil.

No dia 28 de maio de 2020, vimos a participação da professora Lilia Melo na mídia, quando se discutia o retorno das aulas do sistema de educação pública do estado do Pará – Brasil, em contexto de pandemia por Covid-19. Lilia Melo é professora de língua portuguesa da rede pública de ensino do estado do Pará e foi premiada como melhor professora do Brasil. O seu trabalho lhe rendeu o título de melhor educadora de ensino médio do país, em 2018, no prêmio nacional Professores do Brasil, do Ministério da Educação do Brasil (MEC)<sup>5</sup>. A professora também concorreu ao *Global Teacher Prize 2020*, como melhor professora do mundo<sup>6</sup>. O projeto "Juventude negra periférica - do extermínio ao protagonismo" criado pela professora Lilia Melo tem transformado a vida de dezenas de jovens do bairro da Terra Firme, na periferia de Belém. O projeto foi desenvolvido na Escola Brigadeiro Fontenelle, na Terra Firme, lançado em janeiro de 2015, meses depois de uma chacina em que 11 pessoas foram assassinadas em Belém, sendo que a maioria das execuções foi no bairro da Terra Firme. O projeto ajudou os jovens a entenderem a violência, trazendo o tema para reflexão, e principalmente como impulso para que eles formassem a própria história <sup>7</sup>. A professora hoje desenvolve várias atividades junto aos jovens da periferia do município de Belém.

---

<sup>5</sup> <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-professora-lilia-melo/#nao-podia-me-calar>

<sup>6</sup> <https://www.globalteacherprize.org/pt/person?id=13787>

<sup>7</sup> <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/12/07/professora-da-periferia-de-belem-ganha-premio-do-mec-por-valorizar-a-cultura-afro-indigena-e-ribeirinha.ghtml>

Mas o que queremos destacar é que a professora Lilia Melo é exemplo de que professores/as de língua podem se tornar também protagonistas no debate público na mídia e em outros domínios discursivos sobre temas de repercussão social local e global e não apenas sobre competências e habilidades linguísticas. A professora Lilia Melo é chamada para ser ouvida nos debates que envolvem assuntos relacionados a injustiças, desigualdades sociais e educação. O seu trabalho é um exemplo de ensino de língua comprometido com a justiça social, mas, além de acompanhar a sua prática e defini-la como tal, é importante saber como fazer com que outros/as professores/as de línguas se reconheçam também como sujeitos do debate público sobre diferentes temas como saúde, violência, meio ambiente etc.

## **Algumas compreensões em destaque**

O desenvolvimento do estudo bibliográfico nos ajudou a compreender melhor o tema principal de nossa investigação, a Formação de professores/as de línguas para a justiça social (FPLJS), e nos ajudou a refinar o planejamento da investigação empírica (Parte II).

Os objetivos específicos desenhados para esta primeira parte do trabalho foram: (i) traçar um panorama do pensamento das pedagogias contra hegemônicas ao longo da história das ciências da educação; (ii) relacionar concepções de língua e suas implicações para a transformação social; (iii) compreender as noções de justiça social; e (iv) compreender modalidades de formação de professores/as de línguas para a justiça social. Nas próximas linhas, sintetizaremos algumas de nossas compreensões em curso, construídas ao longo dos quatro capítulos apresentados anteriormente e que constituirão contributos para a apresentação de uma agenda para a FPLJS.

Além de aprofundar nosso conhecimento, organizar um marco teórico e situar nosso tema no contexto dos estudos sobre a FPLJS, esta primeira etapa de nossa investigação nos possibilitou fazer aproximações, estabelecer relações e identificar conexões que podem potencializar nossos resultados, bem como projetar estudos subsequentes.

O estudo realizado no Capítulo I, onde tratamos sobre as pedagogias contra hegemônicas, pensado para localizar nosso tema na discussão sobre a relação entre educação e transformação social, revelou que língua é um tópico importante para os objetivos de luta e resistência dessas pedagogias. Inicialmente, a nossa intenção era a de colocar em cena os movimentos pedagógicos democráticos que enxergavam a educação como fundamento para a libertação e transformação social, para mostrar como o campo da educação sempre esteve envolvido com movimentos de luta por justiça e, nesse contexto, situar a formação de professores/as. Porém, ao longo de nosso estudo, além de mostrar tudo isto, detectamos algo pertinente aos nossos objetivos em torno da formação de professores/as de línguas, percebemos uma frequente referência ao papel da língua dentro dos movimentos pedagógicos contra hegemônicos que citamos, constituídos ao longo da história da Educação.

Essa constatação não só nos ajudou a situar a figura de professores/as em geral na luta por transformação e justiça social, ela também nos ajudou a fortalecer a nossa argumentação a favor de uma formação do docente de língua que estabeleça maior relação entre seu objeto de trabalho e as transformações na sociedade. A referência ao papel da língua dentro dos movimentos pedagógicos contra hegemônicos nos ajudou a argumentar a favor de uma formação que reconheça a função da língua na luta por justiça social e forme professores/as mais comprometidos em levar temas sociais e políticos para as suas práticas educativas. A partir de nosso estudo, entendemos que existe suficiente autores, pensadores e pedagogias, reconhecidas do ponto de vista científico no campo da educação, que fazem referência ao papel da língua na luta por justiça social, que podem fazer parte do conjunto de referências para a apresentação de uma base teórica para a FPLJS.

Destacamos que, no capítulo IV, quando realizamos o estudo sobre experiências formativas de professores/as para a justiça social, vimos que alguns estudos concluíram que professores/as em formação devem ser expostos a pedagogias e teorias de resistência. A *Transformational Resistance Theory* (Brayboy, 2005; Collatos, 2005; Covarrubias & Revilla, 2003; Otoyá-Knapp, 2004; Solórzano & Delgado Bernal, 2001; Turner, 2003; Yasso, 2000), por exemplo, fundamentou o trabalho de Henning (2013) que colocou os sujeitos em formação em contato com um conjunto de experiências e exemplos de práticas pedagógicas de resistência.

O reconhecimento do papel da língua na transformação social fora dos estudos da linguagem ratifica o que já é indicado por diferentes investigações, isto é, existe uma evidente negligência dentro dos cursos de letras em relação ao poder dos usos linguísticos em promover mudanças sociais. Já para as pedagogias contra hegemônicas, do final do sec. XIX até às mais recentes, o pensamento é diferente. Nessas pedagogias, existe um entendimento de que a palavra é carregada de sentido, o texto é artefato poderoso, a leitura é um instrumento de transformação, o diálogo é o motor da tomada de consciência e o discurso é um meio poderoso para (re)produzir condições sociais de dominação. Enquanto isso, nos cursos de letras, historicamente, se privilegia a perspectiva estruturalista, o descritivismo, o texto em si e o apego ao domínio formal dos recursos da língua.

O conjunto de referências das Ciências da Educação que cita a língua como motor para as pedagogias ligadas a lutas por justiça social pode também dar aos cursos de letras o que, hoje, é solicitado no contexto do Brasil, que os cursos de formação de professores/as para a educação básica, em todas as áreas, assumam maior caráter de licenciatura e incluam mais conhecimento da área da Ciência da Educação em seus currículos.

Uma resolução recente, resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação do Brasil (MEC), define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de Professores/as para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em todas as áreas. No capítulo II, dos fundamentos e da política da formação docente, Art. 5º, parágrafo único, lemos:

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento” (Ministério da Educação, 2019, p. 3).

Além da inclusão dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, a resolução solicita que a adequação curricular da formação docente não se fundamente apenas nos conhecimentos científicos, mas também em temas sociais. Entendemos que a nossa investigação se tornou ainda mais pertinente face ao atual contexto de reformas e exigências impostas aos cursos de formação de professores, no Brasil.

Compreendemos que nossa investigação, para além de colaborar no atendimento à resolução em questão, mostra também como estabelecer maior diálogo entre os estudos da área da Educação e os estudos da Linguagem. Percebemos que é possível estabelecer maior aproximação entre o campo das ciências da linguagem e as teorias do currículo; entre as pedagogias libertárias e língua, e entre língua e o pensamento e as pedagogias de(s)coloniais. Isso significa que não se trata apenas de incluir conhecimentos de outras áreas, mas do objetivo de construir maior

compreensão do papel da língua na educação, seu sentido político e social, a partir de outros pontos de vista. Muitas vezes, os professores formadores e os/as futuros/as professores/as não se sabem reconhecer enquanto professores/as de língua, não sabem reconhecer a sua área de formação e nem sabem ou aprendem a identificar a importância do tema língua nas discussões em outras áreas de estudo.

Ainda no Capítulo I desta primeira parte do trabalho, vimos que o pensamento descolonial também coloca em evidência a discussão sobre o papel das línguas no projeto de colonização clássica, fundamentado na negação da existência do outro. Conforme Abdelkebir Khatibi, a negação da existência do outro ou a existência dominada e desumanizada são heranças da colonização clássica. Segundo este pensador, precisamos travar uma luta contra essa forma de negação que se deu através do extermínio de vidas, da escravidão e da subjugação de povos (Fanon, 1983; Mignolo, 2008), e que hoje se reproduz através da colonialidade (Maldonado-Torres, 2007). Entendemos que esta luta contra a negação de existências precisa ser travada também dentro do domínio de quem a ajudou construir, da língua.

Segundo pensadores do projeto intelectual descolonial, encontramos dificuldade em pensar e imaginar formas diferentes do projeto ocidental imperialista pelo êxito que este último teve em manejar a colonialidade do saber, graças ao projeto linguístico-colonizador de imposição da razão imperialista/colonial através das línguas europeias (espanhol, francês, holandês, inglês e português) aos povos não europeus (Mignolo, 2008). Para Maldonado-Torres (2007a, 2007b), travar uma luta contra o projeto da existência dominada e desumanizada, heranças da colonização clássica, necessita de uma atitude decolonial com projetos insurgentes que resistam, questionem e busquem mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder. Neste sentido, entendemos a FPLJS como um projeto de resistência e de caráter contra hegemônico. Este projeto contaria com os estudos dentro do pensamento e das pedagogias de(s)coloniais para mostrar como as línguas serviram, no passado, para o processo de colonização clássica, e ajudaria a construir uma compreensão do papel da língua hoje na manutenção da racionalidade colonialista, a colonialidade. Ou seja, compreender como língua colabora ainda hoje para a negação de existências.

Vimos no Capítulo II, que a linguagem é central para a justiça e promoção de transformações sociais mais amplas. O estudo da relação entre linguagem e justiça

social é fundamental para o entendimento da língua como instrumento capaz de permitir alcançar objetivos políticos. Esse entendimento pode ser atingido através de um estudo que se concentre em perceber como a linguagem, verbal e não verbal, é utilizada por grupos e movimentos sociais organizados na busca por justiça, e mostrar como a língua e seus recursos tornam-se instrumentos de prossecução de objetivos e direitos políticos. Isso significa aprofundar nosso conhecimento e entendimento sobre a função da língua no combate à opressão e violência, à preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, à promoção de demais direitos sociais (Avineri, 2018).

Compreendemos que entender língua como instrumento de alcance desses e outros objetivos de garantia de direitos implica, por sua vez, tomar a perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua (Bakhtin, M./Volochinov, V., 1999 [1929]) e as contribuições do campo dos Estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2017; Foucault, 1970, 1979, Fairclough, 2016) como fundamentos (Capítulo II).

O trabalho com a língua, principalmente no campo educacional, tem um importante papel na articulação e construção de quadros semânticos e interpretativos com a pretensão de melhor e mais organização e resistência coletiva contra as injustiças. Porém, a manutenção da concepção monológica de língua, privilegiada nos currículos, tanto na formação de professores/as como no ensino de língua, não tem permitido a multiplicidade das vozes para organização e resistência coletiva. A manutenção da concepção monológica de língua não permite o acordo e o desacordo, o discurso e o contradiscurso e, portanto, o conflito, não abrindo espaço para que se travem as lutas por reconhecimento e existência.

Para um trabalho com língua voltado para a promoção da justiça social, formação ou ensino, para permitir que o coletivo se organize e construa novos padrões semânticos e interpretativos que não sejam os que oprimem, é imprescindível abirmos espaço para a multiplicidade de vozes. Portanto, implicado aos entendimentos anteriores, para as bases de um projeto de FPLJS, compreendemos que as concepções interacionista, dialógica e polifônica, e a perspectiva discursiva de língua são as perspectivas teóricas que estão diretamente ligadas aos objetivos de justiça e transformação social.

Como afirmaram Althusser (1985, 1990) e Pêcheux (1975), o discurso é onde se materializam as ideologias, onde se estabelecem os sentidos e o meio pelo qual o

sujeito é interpelado. Para Foucault (1970, 1979), o discurso, a natureza ideológica do uso linguístico, é fundamental para a constituição dos sujeitos sociais e, conforme Lacan, o sujeito é atravessado pelo discurso e a linguagem é o laço social civilizatório.

Passando para o estudo realizado no Capítulo III, vimos que, para Honneth (2003), o reconhecimento e o não reconhecimento se dão no quadro das interações sociais humanas, ou seja, se fundamentam e/ou se estruturam no discurso.

No Capítulo III, vimos que os teóricos que discutem as noções de justiça social como reconhecimento, Nancy Fraser (2006) e Axel Honneth (2003), relacionam as injustiças sociais e os conflitos sociais de luta por reconhecimento aos padrões e interações comunicativas cotidianas. Percebemos que língua se revela um tema constante na construção de noções de justiça social como reconhecimento, representação e participação.

Nancy Fraser afirma a necessidade de se promoverem transformações e desconstruções dos padrões/esquemas de comunicação, representação e interpretação injustos, e alerta para a importância de estudos sobre práticas comunicativas de representação e interpretação para a justiça social, tema que desenvolveremos em estudos futuros.

Entendemos que é possível compreender o pensamento de Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2006) sobre reconhecimento, práticas de comunicação, representação, interpretação e luta, partindo da perspectiva interacionista, dialógica e polifônica, e discursiva de língua, e que é possível trabalhar essas noções dentro de um projeto para a FPLS. Pois compreendemos que, por meio do discurso, injustiça e desigualdades sociais são legitimadas (Van Dijk, 2017) e através das lutas (Honneth, 2003) e das mudanças na ordem do discurso, a ordem social pode ser transformada (Fairclough, 2016).

O impedimento de participação em condições de igualdade na vida social, a dominação cultural, submissão a padrões de interpretação e comunicação, o ocultamento e desrespeito, ser difamado ou desqualificado nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana (Fraser (2006), requer ações e projetos que priorizem a dimensão crítica e discursiva.

Até aqui entendemos que, as pedagogias contra hegemônicas, o pensamento decolonial, as teorias sobre justiça social e luta por reconhecimento estão imersos nos



princípios de língua como interação, dialógica e polifônica, e discursiva de língua. Esses conhecimentos surgem como elementos para a apresentação de bases para a construção de um projeto de FPLJS consistente teoricamente, pois as conexões entre essas áreas de conhecimento e pensamentos que citamos até aqui, promovem uma refinada compreensão sobre a relação entre *língua e justiça social*. A figura a seguir tenta expressar como, em nossa compreensão, os conhecimentos dessas áreas estão relacionados.

**Figura 1**

*Estudos críticos do discurso, dialogismo, polifonia e justiça social*



Parafraseando Van Dijk (2017), podemos desenvolver uma abordagem interdisciplinar, com raiz nos ECD e nos estudos sobre justiça social, que se dedique a pensar sobre as práticas discursivas que promovem a emancipação e a justiça social de grupos dominados no campo da comunicação; que se dedique a estudar e a propor práticas linguísticas de promoção de justiça social contra a dominação cultural e a reprodução de padrões de interpretação e comunicação injustos; que se dedique a mostrar como as práticas linguísticas também podem servir para impedir o ocultamento, o desrespeito, a difamação ou desqualificação nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana.

Entendemos que a FPLJS é um projeto que pode travar uma luta contra a negação da existência do outro, pois busca questionar as nacionalidades que determinam as visões língua e que fundamentam a formação, e se fundamenta na visão de que a negação como um efeito do discurso.

Por fim, no Capítulo IV, vimos que, conforme Hawkins (2011), a *social justice language teacher education* tem como objetivo transformar amplamente a sociedade, perspectivando o trabalho com a língua dentro de discursos sociais mais amplos e, para isso, deve-se preocupar também em compreender os mecanismos institucionais e sociais relativos a poder, ao privilégio e ao estatuto social e fazer com que professores/as de língua enxerguem a si e seu trabalho como políticos.

Porém, acreditamos que precisamos de mais estudos que promovam experiências de participação social e política dentro da formação. Estudos que discutam as racionalidades que sustentam a formação de professores/as, a visão de língua predominante nos currículos e suas implicações para a prática social para a qual colabora, uma vez que estas racionalidades determinam as visões que temos de língua, de professores de língua, da atuação profissional e de seu papel na sociedade.

Em nosso entender, para fazer com que na formação professores/as se descubram como sujeitos políticos e como personagens do debate político público sobre educação, saúde, meio ambiente, violência, economia etc., precisamos rever as bases epistemológicas que sustentam, principalmente, a formação inicial.

E para isso, acreditamos que podemos constituir um estudo minucioso sobre língua a partir dos Estudos Críticos do Discurso, da perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua, das pedagogias contra hegemônicas, do pensamento descolonial, da Teoria do Reconhecimento e das noções de justiça social como reconhecimento e participação para embasar teoricamente a Formação de professores de línguas para a justiça social. E os resultados desse estudo serem convertidos em orientações para o *Ensino de línguas para a justiça social* (ELJS), tema de nossos estudos futuros.

Currículos de formação de professores/as de língua se encontram pendentes de conceitos, teorias e aprendizagens que colaborem para a construção de uma formação mais política e comprometida socialmente. Cochran-Smith (2010) nos convida a analisar as mensagens que às vezes são explícitas, mas na maioria das

vezes implícitas nos documentos formais que descrevem o currículo e o que é transmitido aos/às professores/as por meio de leituras e tarefas escritas.

A partir das compreensões que destacamos anteriormente, constituídas ao longo desta primeira parte de nosso estudo, apresentaremos, a seguir, o estudo empírico que realizamos sobre o currículo de formação de professores/as de português, no contexto da Amazônia paraense.



## Parte II - Contexto e desenvolvimento da investigação

*“Compreender não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe em um contexto particular”.*

(Bourdieu, 1983a, p. 159)

### Introdução

O desenvolvimento do estudo bibliográfico nos ajudou a refinar o planejamento e o desenvolvimento da investigação empírica. O estudo gerou informações importantes que nos permitem, a partir de agora, olhar para os contextos de Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social (FPLJS) com mais clareza, objetividade e consistência teórica. Mas, principalmente, o estudo nos ajuda a traçar caminhos alternativos em direção à construção de uma formação mais comprometida socialmente.

Levando em consideração o tema e objetivos de nossa investigação, nesta segunda parte, apresentaremos o estudo sobre os discursos para a formação de professores/as de português no contexto amazônico, estado do Pará, Brasil, um contexto marcado por insistentes injustiças sociais e culturais. Com base neste contexto social e de formação que traçamos a nossa proposta de investigação e definimos a nossa questão problema, como o currículo de formação de professores/as de língua pode contribuir para a promoção da justiça social? e, a partir desta questão, traçamos o principal objetivo de investigação, compreender o currículo de formação de professores/as de língua portuguesa e seu contributo para a promoção da justiça social. A partir dessa compreensão, propomos algumas recomendações no formato de uma agenda.

Nas próximas linhas, faremos a apresentação da perspectiva sob a qual a investigação empírica foi construída, contextualizando epistemologicamente as nossas opções metodológicas, assim como a explicitação dos objetivos específicos

traçados para esta fase do estudo. Em seguida, apresentaremos o contexto de investigação, os nossos interlocutores, o processo de coleta de dados, o *corpus* e a perspectiva de análise adotada. Após esta apresentação, trazemos nossas interpretações construídas a partir da exploração dos dados e do diálogo com a globalidade do estudo bibliográfico produzido na Parte I. E, para encerrar este ciclo de investigação sobre a formação de professores/as de línguas e a promoção da justiça social, apresentaremos recomendações no formato de uma agenda para a formação de professores/as de línguas para a justiça social.

O presente estudo foi desenvolvido dentro do paradigma interpretativo e é de natureza qualitativa. O processo de investigação realizado na primeira parte deste estudo nos ajudou a confirmar que o plano investigativo baseado na combinação entre as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e a etnometodologia aplicadas à área da educação atende, com maior sucesso, aos nossos objetivos. O estudo que construímos até aqui problematizou a relação entre língua, discurso e a promoção da justiça social e nos ajudou a compreender melhor sobre a importância de pensarmos uma formação de professores/as de línguas para uma sociedade mais justa e sobre a produção discursiva. O estudo nos ajudou a pensar em um caminho alternativo para uma formação e, conseqüentemente, um ensino contra a reprodução das desigualdades sociais que estão implicadas no domínio da língua. Vimos, por exemplo, que o campo dos ECD, considerado como teoria e método, tal como Van Dijk (2004) nos convida a pensar, se compromete, explicitamente, com objetivos de transformação e justiça social. Percebemos também que esse campo de estudo oferece uma abordagem de caráter metodológico que orienta toda investigação considerando a linguagem como central na constituição de relações de poder e tendo como fim a análise de dados baseada nas estratégias de análise do discurso. Para Fairclough (2003), a etnografia integrada a análise textual ajuda a compreender os discursos e demais elementos das práticas sociais, na linha do que fazem Batista Jr., Sato e Melo (2018), Caregnato e Mutti (2006), Coulon (1995, 2017), Gee e Green (1998), Gee (2013), Nogueira (2008) e Rogers (2008).

Segundo Aires (2015), atualmente, as teorias são entendidas em termos de narrativas de histórias de campo, o conceito de investigador distante foi abandonado e a investigação centra-se mais na ação, na linha do criticismo e da crítica social. E,

de acordo com Flick (1998), o plano da linearidade do modelo metodológico “clássico” cede lugar à interatividade em todas as fases do processo de pesquisa. Nesse sentido, a abordagem dada à investigação empírica assume uma tendência relativamente recente que combina os ECD e a etnometodologia na área da educação (Coulon, 2017). Rogers et al. (2005) revelam que estudos desenhados na Análise Crítica do Discurso (ACD) estão tipicamente inseridos em contextos etnográficos e, de alguma forma, usam métodos etnográficos como a observação participante, o registro de notas de campo, a coleta de documentos, a entrevista etc. Essa interação entre as duas perspectivas, a dos ECD e a etnometodologia aplicadas à área da educação, ocorre também em movimento contrário, as investigações etnográficas utilizam, frequentemente, a análise do discurso em seus estudos, e, atualmente, essas duas perspectivas têm sido frequentemente combinadas em investigações na área da Educação (Rogers, 2008; Gee & Green, 1998) e na análise crítica educacional (Moreira & Tadeu, 2011).

Segundo Van Dijk (2017, p. 13), investigações desenvolvidas dentro do campo dos ECD pretendem “contribuir para a apoderação social de grupos dominados, especialmente, no domínio do discurso e da comunicação”. Os princípios desse campo de estudo focam as propriedades do discurso associadas às expressões de aquisição, confirmação e reprodução de poderes sociais, concentrando suas análises nas formas de reprodução da desigualdade social, apoiadas nos usos linguísticos e nas produções discursivas (Van Dijk, 2017). E a etnometodologia, por sua vez, além de permitir uma compreensão holística de um fenômeno estudado, considera a linguagem como um elemento constitutivo da nossa realidade, a interação como um processo de interpretação e considera que a competência social do sujeito, como membro de uma sociedade, se manifesta na linguagem. Além disso, a etnometodologia entende que, para interpretar, é preciso observar e descrever, pressupondo que nos tornemos testemunhas diretas dos fenômenos que são tomados como centro de nossas investigações, e a interpretação não é posta de modo definitivo, está constantemente aberta e a refazer-se, reconstituir-se (Coulon, 2017).

Uma abordagem metodológica dentro do campo do ECD está longe de ser considerada menos científica ou realizada com menor rigor, pois, ela permite recorrer a diferentes métodos, como o estudo de caso e a observação, utilizando estratégias

mais tradicionais de coleta de dados. Os dispositivos de coleta de dados dentro da etnometodologia também são variados, podemos elencar a observação direta, a observação participante, o estudo de procedimentos administrativos, as gravações e as entrevistas. Uma das características dessa estratégia de investigação é a descrição (Coulon, 2017).

Para a etnometodologia é importante descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que se estuda, pois a vida social é constituída metodicamente pelos seus membros (Coulon, 2017). Considerando a complexidade das sociedades atuais e a multiplicidade dos discursos, segundo Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 153), analisar o discurso como “representação/construção” de aspectos da vida social “sugere levar em conta o grau de repetição de determinado discurso, bem como uma relativa estabilidade ao longo do tempo e sua identificação/correlação com determinados grupos de pessoas”. Assim, tomamos os documentos de “Atividades Curriculares”, como são chamados institucionalmente, como um gênero discursivo, como resultado do processo de representação de aspectos da e/ou para a atividade de formação de professores/as de português de uma dada universidade federal.

Sobre o estudo de documentos curriculares, na linha de Van Dijk (2017), levamos em consideração a dimensão do poder dos projetos, programas e unidades curriculares acadêmicas no setor educacional, já que existe uma variedade de discursos que agem para a reprodução de crenças, opiniões, atitudes e ideologias que “em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite” (Van Dijk, 2017, p. 50).

No setor educacional, encontramos os gêneros do discurso e de poder, como leis, normas, regulamentos, instruções que exercem controle direto e possuem funções pragmáticas diretas e os falantes têm um papel institucional que lhes é conferido pelo poder institucional. Os textos institucionais são formas de “cristalização” do poder e que, controlando as atividades formais, mesmo que sejam textos realizados oralmente pelos sujeitos, “requer textos escritos como sua base ou como sua consequência. Sendo assim, os textos escritos representam, literalmente, a consolidação do poder comunicativo na maior parte dos contextos institucionais” (Van Dijk, 2017, p. 72). Além disso, os textos institucionais são discursos escritos



programados, planejados e controlados de responsabilidade de seus escritores e, como discurso público, são formas de discurso coletivo institucional, exercendo poder (Van Dijk, 2017).

Em nossa abordagem analítica, baseada nos ECD, o discurso não é considerado apenas como “um objeto ‘verbal’ autônomo, mas como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação social, cultural, histórica ou política” (Van Dijk, 2017, p. 12), e os métodos de análise utilizados se concentram “nas complexas relações entre a estrutura social e a estrutura discursiva, bem como no modo como as estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social” (Van Dijk, 2017, p. 13). Conforme Batista Jr., Sato e Melo (2018), a ACD, baseada na relação dialética entre linguagem e sociedade (Fairclough, 2016), é uma ferramenta de investigação que nos ajuda a desvelar nuances da hegemonia, ideologias naturalizadas através de aspectos semióticos, narrativas e estratégias retóricas utilizadas como instrumentos para a formação de uma ideologia. Com a ACD, podemos identificar as ferramentas operadas no discurso e pelo discurso, analisar as práticas situadas e as localizar em um nível global, desvelando os traços de manifestação de poder. Uma vez desvelados, podemos partir para a identificação de possíveis soluções, contribuindo para a mudança (Batista Jr., Sato & Melo, 2018).

O movimento do analista é, primeiro, identificar o problema social, em segundo, buscar elementos semióticos para análise e, por fim, compreender os discursos (Batista Jr., Sato & Melo, 2018). Como vimos no Capítulo II da Parte I, para Fairclough (2016) o discurso é uma prática social e não uma atividade puramente individual, o discurso é um modo de ação, constitui todas as dimensões da estrutura social, não só de representação do mundo, “mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2016, p. 95). Nesse sentido, cabe a análise das práticas discursivas (macroanálise), a análise do discurso como modo de prática política (estabelece, mantém e transforma relações de poder) e ideológica (constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo); cabe também a análise dos textos (microanálise) e a análise da prática social, especificando a ordem do discurso delineada. Dessa forma, para atender ao nosso objetivo geral de investigação, recorreremos à análise das práticas discursivas delineadas nos documentos de atividades curriculares para a formação e nas vozes dos sujeitos sobre

a formação, para nos ajudar a compreender quais discursos são manifestados, descritos, disfarçados ou legitimados e, relativamente, estabilizados ao longo do tempo.

Gostaríamos de destacar que a proposta de análise dos documentos curriculares de formação vai ao encontro da necessidade e responsabilidade das instituições formadoras de refletirem sobre as suas ações dentro dos contextos sociais em que estão inseridas e, conseqüentemente, de refletirem sobre o seu papel social. Como nas palavras de Giroux e McLaren (2011), é necessário interrogar o discurso pedagógico das instituições de formação de professores/as, já que “estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (Giroux & McLaren, 2011, p. 143). E, segundo Moreira e Tadeu (2011):

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa de análise crítica educacional consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante (Moreira & Tadeu, 2011, p. 38).

No Capítulo IV, vimos também que McDonald (2008) chama a atenção para a necessidade de ampliar linhas de pesquisa que examinem a promoção da justiça social na formação de professores/as e que procurem saber como os programas de formação implantam a justiça social de um modo integrado, ao longo de todo o programa (por exemplo, incluindo as disciplinas e os locais para estágio) e como surgem, em tais programas, as oportunidades de aprendizagem sobre justiça social (McDonald, 2008).

Em relação às aprendizagens na formação, McDonald (2008, p. 108) considera “as oportunidades de aprendizagem dos futuros professores/as um conjunto de conhecimentos dentro do próprio sistema de atividades da formação docente”, resultando da interação entre suas experiências anteriores e os componentes curriculares acadêmicos. Tal perspectiva dirige a atenção para três unidades de nossa análise neste estudo: o projeto do curso como um todo, os componentes curriculares

e os estágios supervisionados no quadro de formação (Rogoff, 1995; McDonald, 2008). Portanto, o projeto e os componentes curriculares podem interferir no processo de formação docente para a justiça social, para “a missão de um programa e sua relação com os objetivos e metas dos participantes, das disciplinas e dos estágios supervisionados” (McDonald, 2008, p. 108).

Dado o foco de nossa investigação empírica, parte II de nosso estudo, sobre a formação de professores/as de português no contexto amazônico e a promoção da justiça social, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar objetivos e oportunidades de aprendizagem sobre justiça social no discurso para a formação;
2. Identificar as perspectivas de língua predominantes nos projetos de formação de professores/as de língua;
3. Compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre a formação;
4. Compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre o papel social do/a professor/a de língua diante de contextos de desigualdade e injustiça social;
5. Propor uma agenda para a promoção de aprendizagens para a justiça social na formação de professores/as de línguas.

Assim, a Parte II está organizada em quatro capítulos. No Capítulo I, apresentamos o contexto de investigação, uma breve contextualização sobre a formação de professores/as de português no Brasil e o curso de letras na região amazônica paraense. No capítulo II, apresentamos as estratégias de coleta de dados, o *corpus* e os fundamentos da sua análise. No Capítulo III, apresentamos as nossas compreensões e discutimos os resultados. Por fim, no Capítulo IV, reunimos algumas recomendações no formato de uma Agenda para a formação de professores/as de línguas para a justiça social. Para encerrar, em Considerações Finais, fazemos uma reflexão sobre o processo de investigação, destacando o contributo deste estudo para as investigações sobre língua e promoção da justiça social e para formação pessoal e profissional da autora deste estudo.



## Capítulo I – Contexto de investigação

*Where social group differences exist and some groups are privileged while others are oppressed, social justice requires explicitly acknowledging and attending to those group differences in order to undermine oppression (Young, 1990, p. 3)*

### Introdução

A Região Norte do Brasil está entre as regiões com a maior taxa de vulnerabilidade social, entre outras condições relacionadas com extrema pobreza, com maior restrição de acesso a moradia, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), e a saneamento básico e proteção social, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). De acordo com os dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2017-2018), divulgados em setembro de 2020 pelo IBGE, menos da metade da população da Região Norte tem acesso pleno e regular aos alimentos, mais da metade vive em situação de insegurança alimentar. A região se configura, no cenário nacional, como a com maior taxa de Insegurança Alimentar Grave (IAG). Conforme a escala utilizada pelo IBGE, IA Grave significa falta de alimentos entre as crianças, ou seja, “ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre todos os moradores, incluindo as crianças. Nessa situação, a fome passa a ser uma experiência vivida no domicílio” (IBGE, 2020).

A formação de professores se consolidou, nas últimas décadas, no estado do Pará, na Região Norte do Brasil, com o projeto de interiorização de uma universidade federal, levando oportunidades para cada microrregião através de seus *campi* criados com o objetivo inicial de formar professores/as para a educação básica em toda a região amazônica paraense. Esta universidade é a principal instituição pública de ensino superior responsável pela formação de professores/as na região, há mais de 50 anos. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período de 2016 a 2025, a universidade tem o objetivo de cumprir sua missão de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de

cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável. A universidade se compromete a produzir conhecimento para desenvolver a região a partir de uma agenda necessária para a superação da desigualdade e da pobreza no estado do Pará.

O curso de letras foi um dos primeiros a formar professores/as de português a partir do projeto de interiorização e sempre faz parte da agenda de desenvolvimento para a região. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o discurso para essa formação e sua relação com a promoção da justiça social no contexto em que ocorre.

Para melhor compreensão do que acabamos de escrever, importa fazer uma breve contextualização histórica sobre a formação de professores/as de português no Brasil. Posteriormente, falaremos um pouco sobre a criação do curso de letras e a presença da universidade federal no Pará, ao mesmo tempo que apresentamos algumas informações importantes que precisamos saber sobre o contexto social da região norte e amazônica brasileira e que nos ajudam a compreender por que uma formação de professores/as de português para a justiça social é tão necessária.

## **1.1 Formação de professores/as de português no Brasil**

Segundo Soares (2001, 2002) a formação do licenciado em língua portuguesa no Brasil deve ser compreendida a partir de fatores de natureza histórica, política e cultural. O componente histórico de constituição da unidade curricular língua portuguesa no Brasil está ligado ao projeto colonizador da coroa portuguesa com a criação do ensino superior e a formação de uma elite local (Borges & Consuelo, 2015; Bunzen, 2015; Mattos & Silva, 2004; Teixeira, 1989).

Conforme Anísio Teixeira, o projeto colonizador de exploração e enriquecimento fez expandir o uso do português pelo território do Brasil colônia. A sociedade que se implantava era arcaica, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, além de uma superestrutura religiosa de padres letrados, pregadores e educadores. Com a independência, a educação continuou a ser instrumento utilizado para impor o modelo social desejado. O Estado português tinha a consciência da função política da educação, então, fez da Universidade de Coimbra e da universidade napoleônica da França as duas influências intelectuais a se estenderem sobre a

colônia. Com a eliminação da Companhia de Jesus, os professores régios, em suas cadeiras de latim, grego, hebraico, gramática, retórica e filosofia, substituíram os colégios de jesuítas. Já independente, a pequena elite formada reduz e imobiliza o aparelho educacional, limitando oportunidades educativas, conservando a estrutura de poder e a manutenção do *status quo* (Teixeira, 1989).

Segundo Mattos e Silva (2004) os fatores socio históricos que promoveram e instauraram a língua portuguesa no território brasileiro, a partir do século XVIII, foram a ausência de um sistema educacional, a demografia e a mobilidade dos povos africanos, além das políticas do Marquês de Pombal, em prol da formalização do português como língua oficial, “tais fatores seriam, portanto, responsáveis pela constituição sócio-histórica e gramatical de nossa língua vernácula, o português brasileiro” (Borges & Consuelo, 2015, p. 105). Segundo os autores:

A interação entre povos e culturas e o intenso contato entre línguas intercontinentais na América portuguesa persistiram de forma sistemática até o século XVIII, período em que [...] se iniciou um projeto político de integração e homogeneização cultural em prol da língua e da cultura europeias que formalizou o português como língua oficial na América portuguesa (Borges & Consuelo, 2015, p. 102).

Borges e Consuelo (2015) problematizam a questão da tradição gramatical europeia e a instauração do viés racista do modelo de ensino de língua portuguesa no Brasil, baseado nas perspectivas de educação para o atendimento aos interesses da elite da época. Silva (2018) e Schwarcz (1993) dizem que o conhecimento acadêmico introduzido no Brasil possuía um forte traço da permanência da colonialidade dos poderes na sociedade pós-colonial brasileira. A criação do ensino superior no Brasil por D. João VI tinha a intenção de estabelecer, no país, instituições que reproduzisse o domínio colonial, reproduzindo a cultura e a memória europeias, garantindo melhor controle colonial e o atendimento às elites coloniais brancas e escravocratas. Os modelos evolucionistas e social-darwinistas, popularizados como justificativas teóricas para as práticas imperialistas de dominação (Schwarcz, 1993), chegam ao Brasil contribuindo para a consolidação do racismo científico, uma vez que as práticas acadêmicas são construídas a partir das teorias raciais europeias,

fundamentadas “pelas “convicções” científicas de inferioridade negra e indígena e de superioridade branco-europeia” (Silva, 2018):

Entender esse processo de criação e difusão mundial do racismo científico, da ideologia da superioridade racial europeia e sua reprodução pelos intelectuais e acadêmicos brasileiros do século XIX é fundamental para entendermos a colonialidade intelectual que ainda vivemos no Brasil e que fundamenta a difusão contemporânea de um conhecimento colonizado, de base eurocêntrica, dificultando a vivência de uma diversidade epistêmica na universidade brasileira (Silva, 2018, p. 236).

No início do século XX, os cursos de letras, no Brasil, eram regidos pelo Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que estabelecia as “Cadeiras fundamentais” para a formação em letras, constituídas pelas disciplinas de linguística, filologia comparada, filologia portuguesa, literatura luso-brasileira, língua e literatura grega, língua e literatura latina, língua e literatura francesa, língua e literatura inglesa, língua e literatura alemã, e técnica e crítica literária (Freitas & Machado, 2013).

Em 1962, foi aprovada a primeira proposta de “Currículo mínimo” para os cursos de letras no Brasil, prevendo a licenciatura dupla, licenciatura em português e uma língua estrangeira, através do Parecer n. 283 de Valmir Chagas (Freitas & Machado, 2013).

Conforme Soares (2001, 2002), até a década de 1970, os estudos sobre o ensino da Língua portuguesa foram subsidiados pela área de conhecimento denominada “Didática de Português”, disciplina subordinada à cátedra denominada de “Didática Geral e Especial”, vinculada aos estudos e pesquisas de natureza normativa, prescritiva, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática de professores/as. Com a democratização do acesso à educação nos anos 1960, no Brasil, o número de alunos aumentou significativamente e, como a escola estava a serviço das camadas privilegiadas da sociedade, era inadequada ao novo alunado. Configuraram-se, nos anos 1970, os fenômenos de crise da educação e o fracasso escolar, significativamente alavancados pelo fracasso no ensino do português. A reforma do ensino superior, do final dos anos 1960, eliminou a figura da cátedra “Didática de Português” substituída por “Prática de Ensino de Português”. A chegada



da linguística nos cursos superiores de letras, no Brasil, só ocorre nos anos 1960 e o reflexo dos conhecimentos linguísticos no campo do ensino só é sentido por volta dos anos de 1980, e a fundamentação inicial da formação são as teorias de aquisição da linguagem.

Segundo Borges e Consuelo (2015), entre as décadas de 1950 e 1960, além do estruturalismo saussuriano, a abordagem gerativa das línguas naturais de Noam Chomsky, as noções de competência linguística e a teoria de Princípios e Parâmetros, as ideias behavioristas de John Watson e B. F. Skinner, o comportamentalismo, e todos os modelos de aquisição de língua fizeram com que a perspectiva formal e estruturalista tomasse conta da formação de professores/as de língua e, inevitavelmente, do seu ensino.

Com relação a fatores internos da formação, a perspectiva formal nunca foi abandonada, a ela, apenas foram associadas as perspectivas de maior profissionalização e eficiência. Resumidamente, trata-se de uma formação que capacita professores/as a transformar os conhecimentos linguísticos de modo a permitir o seu ensino, a conhecer mais e melhor a língua, a saber identificar as capacidades e dificuldades dos alunos e a adaptar dispositivos de ensino (Dolz, 2009).

Atualmente, além de estudos como de Bunzen e Mendonça (2006), Guedes (2006) e Harmuch e Saleh (2011), entre outros, sobre formação de professore/as de português, encontramos também um significativo número de estudos dedicados à observação do currículo universitário dos cursos de letras no Brasil (Barros, 2010; Dornelles, 2012; Fraga, 2016; Gatti & Nunes, 2009; Heinig & Steuck, 2011; Lírio, 2014; Matsuda & Remenche, 2014; Penin, Galian & Valdemarin, 2014; Pereira, 2016; Silva, Pilati & Dias, 2010; Souza & Costa, 2012, entre outros). A maioria dos estudos constata que os currículos apontam para a formação do especialista, dada a predominância de disciplinas concentradas no estudo da língua como estrutura e a pouca ênfase na perspectiva social da ação educativa e do seu objeto de ensino.

Notamos também que esse perfil de formação anunciado pelos currículos é reflexo das determinações dos órgãos que formam e regulam a carreira docente através de leis, diretrizes e exames nacionais que muito exigem e poucas condições oferecem (Kleiman, 2001). Além disso, apesar de a década de 1980 marcar a ruptura com o modelo tecnicista, segundo Dornelles (2012, p. 122), a reforma curricular traz

à tona “disputas locais pelo controle dos saberes hegemônicos: linguística e gramática”. Essa disputa só colabora na fragmentação dos conhecimentos, prejudicando o diálogo entre as áreas e o projeto de formação.

Em 2002, foram incluídas ao currículo mínimo e pleno dos cursos de licenciatura em letras no Brasil, mais atividades curriculares de prática de ensino de Português. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CES), através da Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de letras, atendendo a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e o Parecer CNE/CES 492/2001 (Ministério da Educação, 2001). O Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CES 1.363/2001 que resolve: “Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso”. Conforme o Art. 2º, o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional, a ser oferecido pelo curso de letras, deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação.

Os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 que orientam a formulação do projeto pedagógico do curso de letras é o mesmo que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, biblioteconomia, arquivologia e museologia.

Em 2015, foram apresentadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Parecer CNE/CP 2/2015. Mas, recentemente, este parecer foi substituído pela mais nova Resolução do CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação do Brasil (Ministério da Educação, 2019). A resolução de 2019, em vigor, define as DCN para a formação inicial de professores/as para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), substituindo as anteriores e dando um prazo de três

anos, a partir de 2020, para adequação de todos dos projetos dos cursos de licenciatura no Brasil.

Passaremos a contextualizar o início da formação de professores/as de português na região amazônica a partir da criação do curso de letras clássicas no Pará, em 1954.

## **1.2 Formação de professores/as de português no contexto amazônico**

Em 1954, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Pará foram autorizadas a funcionar através do Decreto, n. 35.456, de 6 de maio de 1954, que aprovou o funcionamento de seis cursos no estado do Pará, entre eles o curso de letras clássicas, com o objetivo de formar professores/as para atuarem no ensino secundário e normal no estado.

Em 1957, ocorreu a criação de uma universidade federal no Pará que, posteriormente, vai passar por uma série de reformas e reestruturações, de 1963 a 1969. A organização curricular dos cursos assumia a estrutura curricular “3 + 1”, que compreendia matérias fixadas para o bacharelado. Os alunos que cumprissem três anos recebiam o título de bacharel e os que seguissem até o quarto ano, completando o curso de didática, recebiam o título de licenciado para exercer o magistério no ensino secundário ou normal.

Com a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de letras aprovada no Brasil, em 1962, prevendo a licenciatura dupla, Licenciatura em português e uma língua estrangeira, em 1965, foi criado o Núcleo de Letras, que oferecia o curso de graduação em letras – habilitação em língua e literatura portuguesas. Em 1969, com a implantação da Reforma Universitária, foi criado um centro que compreendia o curso de letras - habilitação em língua e literatura vernáculas e línguas e literaturas estrangeiras: inglês, francês e alemão. O Centro de Educação da universidade era responsável pela formação pedagóg, atuando de forma independente.

No governo militar, o Conselho Federal de Educação aprovou dois regimentos para a universidade, em 1970 e em 1978. Somente em 1983, segundo Fontes (2012), é que ocorre o processo de redemocratização da universidade, o que possibilitou o debate e a sua expansão para o interior do estado do Pará. Em 1985, o Regimento

da Reitoria foi reformulado novamente, após aprovação da Resolução n. 549, do Conselho Universitário, em 9 de dezembro de 1985, passando a vigorar até aos dias de hoje.

Em cumprimento a decisão do Parecer n. 236/65 do Conselho Federal de Educação, Conselho Universitário, através da Resolução n. 1733, de 19 de fevereiro de 1989, define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Letras, licenciaturas em português, inglês, francês e alemão. O modelo de currículo definido pela Resolução n. 1.733/1989 vigorou até a criação e aprovação do seu primeiro projeto pedagógico elaborado conforme os pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, como dito anteriormente.

O currículo de formação de professores/as de língua portuguesa no Pará foi tema de investigação de Gomes-Santos (2012) e, segundo este autor, o curso de letras, nomeado de letras clássicas, consiste em uma formação orientada “segundo uma perspectiva de língua como *expressão estética*, definida segundo os parâmetros da norma culta, da modalidade escrita e do registro formal” (p. 148).

Ainda no período de redemocratização, segundo Fontes (2012), havia um debate sobre a necessidade de se interiorizar a universidade:

Segundo o professor Lourenço, era necessário ir “da interiorização até a internacionalização”, e logo que assumiu o cargo de Reitor, em 4 de julho de 1985, apresentou ao então Ministro da Educação, Marco Maciel, o Projeto de Interiorização. Antes, aprovou o Programa de Interiorização da Universidade, com a Resolução n. 1.355, em 1986, um ano depois de sua posse (Fontes, 2012).

No projeto de memórias sobre a interiorização no Estado do Pará, Fontes (2012) fala sobre o debate em torno do projeto que refletia a precariedade da educação no estado. Na época, havia posições contrárias à sua implementação:

As incertezas sobre algo tão ousado ficam evidentes no pronunciamento do professor Filardo Bassalo, em 1986, lembrando que, quando estudante, viveu a experiência de escolas que não ofereciam a parte prática, e conclui de forma sarcástica: “talvez por isso eu seja um físico do Terceiro Mundo”. No mesmo tom, raciocinou que os alunos do interior, “obviamente, serão uns físicos do Quarto Mundo” (Fontes, 2012, p. 97).

Segundo Fontes (2012), na continuidade do debate, o professor Nilson Pinto reafirmava a necessidade de interiorizar a universidade, dizendo que:

Quando se faz um levantamento da situação educacional no interior do Estado é que se vê que hoje eles não pertencem nem ao oitavo mundo; dos cem estudantes que fizeram concurso vestibular em Bragança, não passou nenhum, e a coisa é mais ou menos semelhante nos outros interiores. Nós temos no interior dois terços da população do estado e um segundo grau muito ruim, realmente péssimo; se o de Belém é ruim, o de lá nem se compara (Fontes, 2012, p. 97).

É importante destacar essa discussão que marca o projeto de interiorização da universidade, pois os *campi* e, principalmente, os sujeitos do interior, dada a realidade histórica de exploração e nenhum investimento em educação, convivem com o preconceito. Os sujeitos são estigmatizados pelo seu modo de vida, pela sua origem e pelo seu modo de falar. É importante reconhecermos as suas especificidades para pensarmos e construirmos uma formação para os sujeitos e as comunidades, respeitando a sua cultura e as suas necessidades na superação de problemas.

Segundo a Assessoria de Comunicação da universidade, nos anos 1980, quando o projeto de interiorização iniciou, estima-se que mais de 60% da população do Pará morava no interior e menos de 1% chegava ao término do que, hoje, chamamos de ensino fundamental. Além disso, apenas 1% dos/as professores/as contratados/as naquele período dava aulas nos ensinos fundamental e médio e possuía nível superior. Assim, a interiorização da universidade assumiu um importante papel social para a região ao levar a oportunidade de ensino superior ao sujeito do interior da Amazônia, melhorando sua qualidade de vida.

Hoje, a universidade está presente no estado do Pará através da estrutura de doze *campi*, em diferentes municípios. Desses, nove *campi* passaram a ofertar o curso de letras, criados ao longo dos anos, em períodos muito diferentes, ou seja, alguns são mais antigos e outros muito recentes. É importante ressaltar que esses *campi* não atuam somente em seus municípios sede, eles também se organizam em núcleos localizados mais adentro da região, levando a oportunidade de formação para comunidades distantes da área urbana. Outros dois *campi* deram origem a duas novas

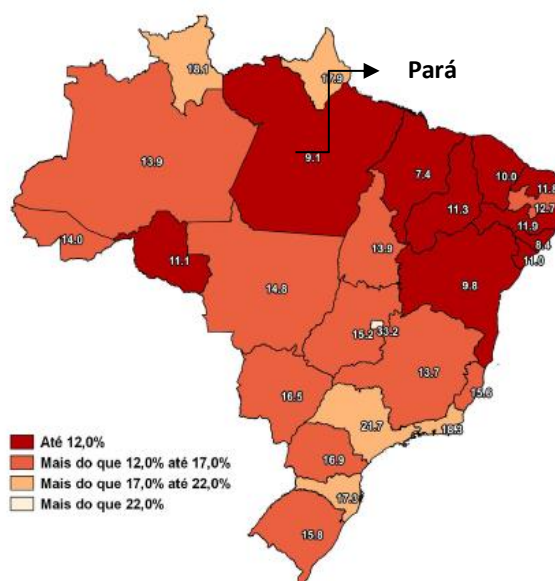
universidades federais no Estado, devido a extensão e necessidades da região. Porém, a universidade federal continua sendo a maior instituição pública de ensino superior do Pará, responsável pela formação, produção de conhecimento e desenvolvimento da região, fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Em 2020, a maior universidade pública do Pará tem maior quantitativo de alunos da graduação no interior da Amazônia, de 53.735 alunos, 34.115 estão nos *campi* do interior e, dos seus 579 cursos de graduação, 488 estão localizados no interior e apenas 91 na capital, Belém.

Porém, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018), o Pará está entre os estados com menor número de sujeitos com ensino superior completo, com apenas 9,1%, como mostra o mapa 1.

### Mapa 1

*Proporção de pessoas com ensino superior completo*



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018).

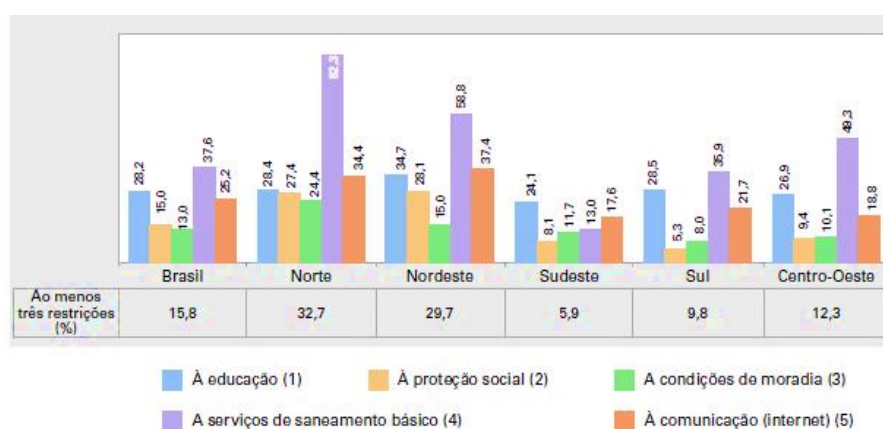
Como podemos ver, é preciso ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior, público e de qualidade na região, tendo consciência de que esses números têm relação com a condição socioeconômica dos sujeitos. Mas, além de ampliar o acesso ao ensino superior, torna-se necessário também compreender os discursos para a formação, uma vez que se trata de sua presença em uma região marcada por

inúmeras restrições de acesso à moradia, atendimento à saúde, ausência de saneamento básico, fome e alto índice de vulnerabilidade social.

Ao percorrer estradas, florestas e rios da Amazônia, é possível ver de perto a riqueza da diversidade da imensa floresta, mas, é possível ver, também, uma realidade muito marcada por injustiças. O Norte é a região com maior taxa de vulnerabilidade social, restrições de acesso à educação e proteção social, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). Vejamos os dados do gráfico abaixo.

### Gráfico 1

*Proporção de pessoas com restrições ao acesso à educação, proteção social, saneamento básico, condições de moradia e à comunicação*



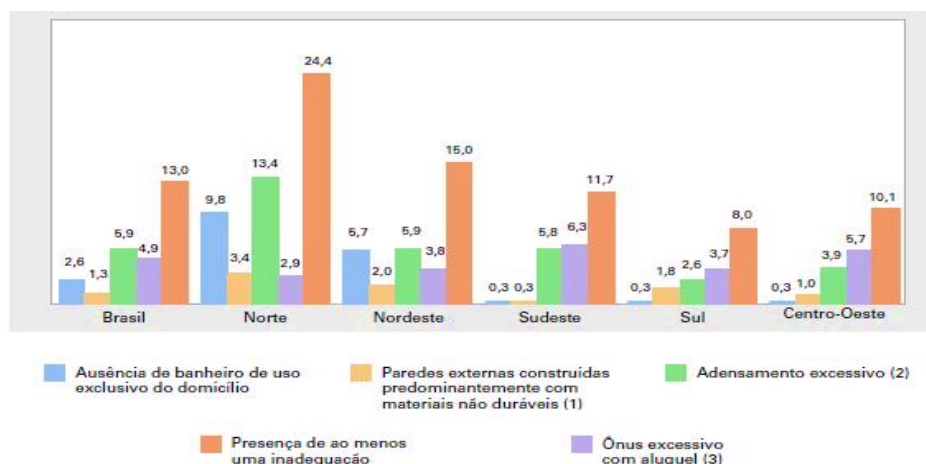
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

Como podemos ver, a Região Norte é a que apresenta a maior percentagem de pessoas sem acesso a serviços de saneamento básico, a condições de moradia, à proteção social e à educação, em relação às Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Com relação às condições de moradia, a região Norte apresenta a maior taxa de população residindo em domicílios em condições inadequadas, como

adensamento excessivo, ausência de banheiro para uso domiciliar e residências construídas com materiais não duráveis (Gráfico 2).

**Gráfico 2**

*Proporção de pessoas residindo em domicílios com inadequações*



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

Todos esses dados são o reflexo de uma região marcada, historicamente, pela exploração de seus recursos naturais de forma desordenada e sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da região. A exploração de seus recursos naturais leva a todo tipo de exploração, as famílias passam fome e as crianças e os jovens da região, sem oportunidade, abandonados, são obrigados a se prostituir em troca de comida.

O Norte está entre as regiões com maiores taxas de vulnerabilidade social (IPEA, 2018). Segundo o texto “Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras”, de 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão do Governo Federal, levando em consideração o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Atlas da Vulnerabilidade Social (AVS), a Região Norte ainda apresenta significativos índices de vulnerabilidade social, conforme o mapa 2. Além disso, falta de abastecimento de água e esgoto inadequado, sem serviço de coleta de lixo, percentual de crianças que não frequentam a escola, mães chefes de família, mulheres entre 10 e 17 anos que já tiveram filhos,

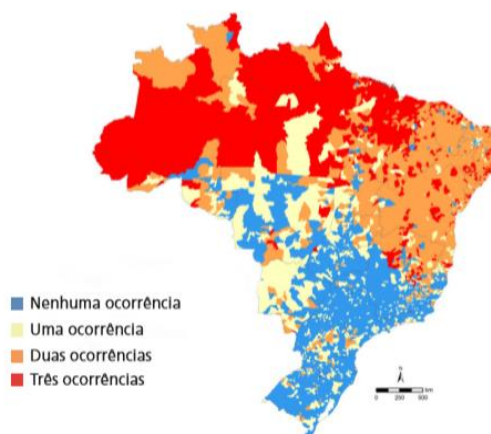


entre outras condições que estão relacionadas com a extrema pobreza como a desocupação profissional e a baixa renda.

## Mapa 2

### *Alta ocorrência de vulnerabilidade social*

Municípios brasileiros: ocorrência de alta e muito alta vulnerabilidade nas três dimensões do IVS



*Fonte:* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018)

Os dados da POF 2017-2018 mostram os resultados referentes aos itens Segurança Alimentar (AS) e Insegurança Alimentar (IA), no Brasil. Estes resultados mostram que apenas 43,0% dos domicílios da região Norte tinham acesso pleno e regular aos alimentos entre junho de 2017 e julho de 2018. Ou seja, menos da metade da população tem SA e mais da metade vive em situação de insegurança, sendo a região com maior taxa de Insegurança Alimentar Grave, no Brasil. Conforme a escala utilizada pelo IBGE, IA Grave significa falta de alimentos também entre as crianças, ou seja, “ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre todos os moradores, incluindo as crianças. Nessa situação, a fome passa a ser uma experiência vivida no domicílio” (IBGE, 2020).

No interior do Pará, no dia 17 de abril de 2018, uma reportagem denunciou o caso de alunos sem merenda escolar e a fome na região. Conforme a notícia veiculada por um jornal local, um aluno de uma escola desmaiou de fome no ramal que liga sua casa para a estrada da escola, “a reclamação de fome é comum entre os alunos. As aulas acontecem em um barracão improvisado, sem cadeiras adequadas.

O estado do Pará acumula notícias que denunciam a realidade de fome e exploração sexual envolvendo crianças. Uma pesquisa recente denunciou a exploração sexual de crianças que vivem às margens dos rios da região do Marajó, maior arquipélago flúvio-marítimo do planeta, chamadas pelos próprios ribeirinhos de “balseiras”. Segundo Américo (2020), os rios da Amazônia exercem importante papel para a economia e para a vida das pessoas, no estado do Pará, há um grande fluxo de embarcações que transportam cargas e pessoas, é o meio de transporte na região. As meninas, denominadas pelos próprios ribeirinhos como “balseiras”, entram nas embarcações para vender produtos como açaí, farinha, entre outros, e, em algumas situações, em troca de dinheiro ou alimentos acabam se prostituindo.

No contexto de pandemia por Covid-19, a Região Norte teve o maior índice de mortalidade, conforme Boletim Epidemiológico Especial divulgado pela Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde, em 04/07/2020 (Ministério da Saúde, 2020).

## **Síntese**

A partir da realidade apresentada acima, defendemos que aprendizagens sobre justiça social na formação de professores/as, na região Norte do Brasil, não é uma opção, não é uma escolha, e sim uma obrigação das instituições formadoras. A região convive com uma realidade de violência e injustiças, com inúmeros casos de morte por conflitos de terra, violência doméstica, exploração sexual, fome e falta de oportunidades, colocando seus sujeitos nas piores condições de vida. Acreditamos que uma educação comprometida com uma sociedade mais igual e justa não pode existir ignorando a realidade social na qual está inserida.

Vimos, no Capítulo IV da Parte I, que a formação de professores/as de línguas também deve ter o compromisso de combater injustiças. A FPLJS tem um objetivo amplo de contribuir para a transformação da sociedade e, para isso, trabalha para a compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social para que os/as professores/as enxerguem seu trabalho como político. A FPLJS chama atenção para responsabilidade dos educadores em efetuar

mudanças sociais locais, em larga escala, e para que enxerguem seu trabalho incorporado a discursos sociais mais amplos (Hawkins, 2011).

A universidade pública federal, fundada na década de 50 do século XX, é uma das maiores instituições de ensino superior da região norte do Brasil, instituição pública, responsável pela formação, produção de conhecimento e desenvolvimento da região. Na década de 1980, a universidade iniciou o seu processo de interiorização, levando os cursos de formação de professores/as para as microrregiões da Amazônia paraense, oferecendo acesso ao ensino superior à população distante da capital.

Um dos impactos da interiorização é que hoje professores/as que atuam na educação básica de ensino são sujeitos com origem na própria região. Antes da interiorização da universidade, os poucos professores/as que atuavam no ensino básico eram formados e oriundos de Belém. Atualmente, os sujeitos da própria região compõem um quadro de docentes que atendem à demanda de professores/as para a rede pública e privada de ensino básico na área urbana e rural. A formação desses sujeitos ajudou a superar uma lacuna que existia na educação, antes, profissionais de fora da região não permaneciam no local onde trabalhavam, muitos buscavam transferências ou desistiam. Com isso, a população de estudantes sofria com constantes ausências e faltas de professores/as, implicando na qualidade e na efetivação do processo de escolarização no estado do Pará.

Além de Gomes-Santos (2012), citado acima, há poucos estudos mais amplos sobre a formação de professores/as de português nas microrregiões do Pará, que relacionem a formação com o contexto de restrições e vulnerabilidade social como vimos acima e a promoção da justiça social. Portanto, nos propomos a problematizar o discurso para a formação e sua relação com contexto de desigualdade e injustiças sociais em que ocorre.

Vimos, até aqui, que os conhecimentos de língua tanto na formação como no ensino são tradicionalmente apoiados no cânone literário, estético, clássico e científico tradicional. Eles reproduzem a cultura branca, europeia, masculina e heterossexual, o que contribuiu significativamente para as práticas de violência cultural, física e simbólica, colaborando para a reprodução de relações de dominação que se reflete em relações sociais desiguais e injustas.

Ao longo de décadas, o curso de letras forma professores/as de português na região, portanto, hoje, nos questionamos sobre a nossa colaboração para na construção de uma formação mais comprometida socialmente, para ajudar a superar os desafios que o contexto em questão nos impõe. Pressupomos que a ocasião de elaboração de um projeto para a formação é o momento para o debate sobre o que queremos para a realidade e a vida das pessoas. Tal debate deveria passar pelo questionamento sobre o projeto de sociedade que desejamos como instituição educacional e pública. A elaboração de projetos pedagógicos, no Brasil, prevista nas resoluções apresentadas anteriormente, envolve a configuração do currículo de formação, e, portanto, deve passar pela questão central que é saber qual conhecimento deve ser ensinado, quais conhecimentos e saberes vão constituir o currículo e por que esses e não aqueles. Retomando as palavras de Silva (1999), neste trabalho, podemos dizer que o conhecimento tem o objetivo de modificar as pessoas e “o tipo de conhecimento considerado importante é justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (Silva, 1999, p. 15). Portanto, a tarefa de pensar sobre os conhecimentos que envolvem a formação não passa só pela superação de uma necessidade burocrática, mas pela necessidade que existe de se discutir o que, como instituição pública de ensino superior, se coloca como um projeto para a sociedade.

Após esta contextualização, passaremos para a descrição da metodologia utilizada em nosso estudo empírico, a construção do *corpus* e os fundamentos da sua análise.

## Capítulo II - Percurso metodológico

*Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: 'Eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista*  
(Foucault, 2010a, p. 15).

### Introdução

Para esta fase do estudo, recorreremos à interação entre estratégias metodológicas de investigação da Etnometodologia na Educação (Coulon, 2017) e dos Estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2017; Fairclough, 2016). Adotamos o Estudo de caso e a Investigação participante como formas de investigação e, para a análise dos corpora, a Análise de conteúdo e estratégias da Análise Crítica do Discurso (Batista Jr., Sato & Melo, 2018).

Conforme Coutinho (2015, p. 335), o estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso””. Trata-se de um estudo feito em profundidade e em contexto natural, recorrendo a diferentes fontes, técnicas e instrumentos de recolha de dados em razão da complexidade da realidade estudada. E, para Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno dentro do contexto em que ocorre e que tenta compreender tal fenômeno dentro de sua relação com o contexto.

Com o objetivo de ter máxima variação de informações sobre o caso, recorreremos a diferentes fontes, utilizando diferentes técnicas de recolha de materiais empíricos. Utilizamos as técnicas diretas ou interativas, observação participante, produção de caderno de notas, entrevistas e questionários; e técnicas indiretas, ou não-interativas, recolha de documentos oficiais, registros, documentos internos etc. (Colás, 1992b).

A observação aconteceu de forma direta e naturalista praticada no contexto da formação de professores/as de português de um dos primeiros cursos criados com o processo de interiorização de uma universidade pública federal, no Pará, e a que tivemos acesso aos documentos de atividades curriculares para a análise. Realizámos entrevistas em uma perspectiva da etnometodologia, que vê a entrevista como uma estratégia que “consiste em obter de um informante o saber socialmente reconhecido por sua comunidade, o que quer dizer que suas descrições e comentários são reconhecidos como válidos e adequados pelos outros membros competentes da comunidade” (Coulon, 2017, p. 136).

As técnicas indiretas foram utilizadas para a composição do *corpus* de arquivo. Essas estratégias “podem desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos directos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses” (Aires, 2011, p. 42), e podem ser de dois tipos, documentos oficiais e pessoais. No âmbito desta investigação, coletamos apenas documentos oficiais, pois “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa etc.” (idem). Os dados obtidos foram armazenados, catalogados e transcritos, preservando o anonimato dos autores dos documentos e dos sujeitos. A seguir, apresentaremos o *corpus* e os fundamentos da análise adoptada.

## **2.1 O *corpus***

Compomos dois tipos de *corpus*, o *corpus* de arquivo e o *corpus* empírico. Para a composição do *corpus* de arquivo, primeiramente, fizemos uma solicitação formal à Diretoria de Ensino e Graduação da universidade do acesso aos documentos de “Atividades curriculares”, assim como são chamados pela universidade, dos cursos de letras, licenciatura em língua portuguesa, mais antigos. Tivemos acesso ao desenho curricular de 1989 e a dois projetos pedagógicos de dois cursos de letras de *campi* diferentes.

O *corpus* de arquivo ficou formado, então, pelo Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Letras, documento mais antigo a que tivemos acesso, definido pela Resolução n. 1.733 de fevereiro de 1989 (Anexo 1). O desenho curricular de 1989 só foi substituído por projetos pedagógicos, conforme o Parecer CNE/CNE 492/2001. O *corpus* está composto também pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras de 2004 (Anexo 2), o primeiro e mais antigo projeto pedagógico de um curso de Letras no Pará, a edição do mesmo projeto publicada em 2009 (Anexo 3), e pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras de 2007 (Anexo 4) do segundo curso mais antigo a que tivemos acesso.

Apesar de serem projetos de cursos de municípios diferentes, com núcleos espalhados pela região e turmas flexibilizadas em outros municípios do estado do Pará, os dois podem atuar, ao mesmo tempo, em uma mesma microrregião da Amazônia paraense, por exemplo, os dois cursos formam professores/as de português na região do arquipélago de Marajó.

Com relação às condições de produção dos projetos, importa dizer que estes devem ser elaborados coletivamente pelos professores, conduzidos pelo diretor da faculdade, sob a supervisão de uma coordenadoria de acompanhamento curricular da universidade. Esta coordenadoria cuida para que os projetos sejam produzidos de acordo com as orientações dadas em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Ensino (CNE) para a formação. Essas diretorias e coordenadorias assessoram e acompanham as Unidades e Subunidades Acadêmicas nas questões relativas à elaboração e atualização de projetos pedagógicos e aos atos regulatórios dos cursos de graduação junto ao Ministério da Educação, periodicamente. Ou seja, quem aprova é a equipe técnica da universidade e, só após essa aprovação, é que o curso tem autorização para funcionar. Consideramos, portanto, os sujeitos envolvidos no processo como falantes que têm um papel institucional que lhes é conferido pelo poder institucional (Van Dijk, 2017). Isso significa dizer que esses documentos consolidam o poder comunicativo do discurso coletivo institucional para a formação de professores/as de português na região amazônica paraense.

De agora em diante, vamos nos referir aos documentos levando em consideração a ordem cronológica de aprovação. Assim, sabemos o ano em que entraram em vigor e por quanto tempo eles representaram o discurso para a formação.

Além disso, estamos acompanhando a elaboração e aguardando a aprovação dos novos projetos pedagógicos que substituirão os projetos analisados aqui, visto que continuaremos a nossa investigação sobre o mesmo tema, no mesmo contexto, em estudos futuros. Entendemos que um estudo longitudinal nos possibilita melhor compreensão dos fenômenos estudados e concordamos também que o currículo não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica, nem alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado ao longo do tempo (Moreira & Tadeu, 2011). Além disso, a abordagem analítica de Análise Crítica do Discurso (ACD) está preocupada com a continuidade, a estabilidade e com a mudança na ordem do discurso (Vieira & Macedo, 2018), se os efeitos de suas práticas discursivas são para reprodução ou transformação da ordem do discurso para a formação (Fairclough, 2016, p. 303). Dito isto, faremos referências a documentos, como o Desenho Curricular (1989), o PPC de Letras (2004) e o PPC de Letras (2007).

Enxergamos esses documentos como gêneros do discurso, pois, neles, além do desenho curricular, encontramos também os objetivos, os fundamentos da formação, o perfil desejado do licenciado ao final do curso, a estrutura do curso, o ementário dos componentes curriculares, além da relação de referências bibliográficas para cada um desses componentes. Em nossa análise, vamos explorar o projeto como um todo e olhar, especificamente, para as ementas dos componentes de linguística, de língua portuguesa e de prática pedagógica para o atendimento aos dois primeiros objetivos específicos desenhados para a nossa investigação empírica: 1) Identificar objetivos e oportunidades de aprendizagem sobre justiça social no discurso para a formação, e 2) Identificar as perspectivas de língua predominantes nos projetos de formação de professore/as de língua.

A constituição do *corpus* empírico se deu com a investigação participante, observação de forma direta e naturalista praticada no contexto de investigação. A observação direta e naturalista ocorreu no contexto da formação de professores/as de português de um dos primeiros cursos, criado com o processo de interiorização da universidade, e, relativamente ao qual, tivemos acesso aos documentos de atividades curriculares para a análise. Não daremos mais detalhes sobre este contexto por questões de ética na pesquisa e para que os sujeitos não sejam identificados. Porém,



podemos dizer que se trata de um contexto de formação estratégico, pois, em primeiro lugar, há mais de trinta anos forma professores/as de português em microrregiões distantes da capital, ou seja, leva a oportunidade de formação para os sujeitos do interior da região amazônica, em uma região em que a maioria das pessoas não tem recursos para sair das suas comunidades. Em segundo lugar, o curso de letras é flexibilizado em núcleos em municípios distantes cerca de doze horas de viagem para chegar, alguns precisando de dois tipos de transporte, o rodoviário e o fluvial. E, por fim, os sujeitos de todos os cursos do campus universitário, em que a observação participante aconteceu, estão constantemente envolvidos em forte discurso para o desenvolvimento local e superação das desigualdades sociais.

A observação aconteceu durante reuniões de faculdade e diálogo constante com a comunidade acadêmica, professores/as, alunos/as e ex-alunos/as dos cursos de letras do interior do Pará, e com a comunidade não acadêmica, sujeitos da Amazônia, homens e mulheres, jovens e adultos, ao longo de muitos anos de viagens de trabalho, pelo interior, oportunidade que nos permitiu conhecer bem a realidade amazônica.

Não definimos um perfil detalhado dos sujeitos, nem o número de participantes para a constituição do *corpus* empírico, definimos apenas que fossem professores/as formadores/as responsáveis pela elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de letras da universidade, em algum momento de sua atuação profissional. Também concordamos que seria importante ouvir alunos/as e ex-alunos/as dos cursos de letras, formados com base nos documentos analisados, para atendimento de objetivos específicos de nossa investigação empírica, compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre a formação e sobre o papel social do/a professor/a de língua diante de contextos de desigualdade e injustiça social.

Após essa definição, passamos para os próximos passos, a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5), do guião de entrevistas (Anexo 6), do questionário 1 (Anexo 7) e do questionário 2 (Anexo 8). O guião de entrevista com professores/as contém cinco perguntas, duas relacionadas com a opinião sobre a formação e três relacionadas com a perspectiva de uma formação mais humana e comprometida com a justiça social.

Recorremos a entrevistas semiestruturadas e a um tipo de amostra não probabilística e intencional, uma vez que nos interessa a opinião de:

Determinados elementos da população, mas não representativos dela. [...] o pesquisador não se dirige, portanto a “massa”, isto é, a elementos representativos da população em geral, mas àqueles que, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião na comunidade (Marconi & Lakatos, 2003, p. 52).

Além disso, a entrevista do tipo semiestruturada viabiliza maior liberdade de resposta, introspecção, indução de narrativas etc. As entrevistas foram realizadas de forma individual, com perguntas de tipo aberta que, por sua natureza qualitativa, “de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas a priori e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado)” (Aires 2011, p. 28).

Elegemos o questionário para ouvir alunos e os/a ex-alunos/as licenciados no curso de letras, por ser a estratégia mais indicada para inquirir um maior número de sujeitos (Coutinho, 2015). Utilizamos dois questionários, um para ex-alunos formados pelo curso e que atuam na educação básica e pública do Pará e outro voltado para alunos concluintes, com perguntas de desenvolvimento do tipo abertas e de composição, por possibilitar maior liberdade de resposta e exposição de opiniões, foco de nossa análise. O questionário contém três perguntas, duas sobre a sua formação e uma relacionada com a opinião sobre o papel do professor de português na sociedade.

Com os instrumentos elaborados e validados, passamos para o passo seguinte, a criação de um correio eletrônico exclusivo para interação a distância com os sujeitos participantes da pesquisa e organização dos dados obtidos de forma eletrônica, o que nos ajudou significativamente na sistematização final e no acompanhamento e validação do processo de coleta de dados. O correio eletrônico e a senha de acesso foram compartilhados com a orientadora, tendo acesso a todo o diálogo com os sujeitos participantes, termos de consentimento assinados presencialmente ou enviado de forma eletrônica através de um e-mail. Além de agendamentos, gravações das entrevistas, envio dos questionários, o retorno dos questionários com as respostas por aqueles que concluíram o processo de participação, assim como todos

os documentos analisados, na sua íntegra, com todas as identificações, podendo ser consultados, estão registrados nas interações via correio eletrônico.

Entramos em contato com os sujeitos no ambiente natural do contexto de investigação e por e-mail. Os sujeitos que aceitaram participar do processo de constituição do *corpus* empírico receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que explicamos o tema, os objetivos da pesquisa e a forma como a interação se daria. Os sujeitos foram consultados sobre a participação voluntária e sobre o agendamento de entrevistas ou participação através de questionários, bem como sobre se optavam por respondê-los manual e pessoalmente ou se por e-mail. O questionário de forma eletrônica foi uma boa experiência, principalmente para o público de professores, uma vez que ficou muito difícil encontrar tempo para que eles pudessem participar, deixando os sujeitos mais à vontade para responderem em seus horários disponíveis, além de não precisarem de novo encontro presencial para entregar as respostas. O questionário eletrônico permitiu ainda inquirir alunos/as e ex-alunos/as do curso de diferentes municípios.

Ao todo, realizamos quatro entrevistas de forma individual e presencial, gravadas em áudio com quatro dos cinco professores/as que foram diretores da faculdade do curso de Letras onde realizamos a investigação empírica, ou seja, apenas um do número total de professores que estava previsto entrevistar não retornou nosso convite. E obtivemos oito questionários respondidos de forma eletrônica e 13 respondidos presencialmente e manualmente. O material obtido sofreu uma redução dos dados brutos, selecionamos e focalizamos as informações importantes para a análise e produzimos uma síntese das falas, destacando apenas as estavam ligadas aos objetivos da investigação.

As entrevistas foram identificadas por letras do alfabeto em maiúscula antecedida pela letra “E” que significa entrevista, assim, como temos quatro entrevistas, elas estão identificadas da seguinte forma, entrevista A (EA), entrevista B (EB), entrevista C (EC) e entrevista D (ED). Optamos por esta forma de identificação por entender que ela não traz traços específicos dos sujeitos entrevistados. Para os objetivos de nossa investigação apenas nos interessa saber que se trata de professores/as formadores/as que participaram de discussões sobre o projeto de formação de professores de português para a região amazônica. Algumas das

respostas foram dadas dentro de uma conversa, conduzidas por tópicos ligados ao problema da pesquisa e seus objetivos, momento em que tivemos a liberdade de fazer outras perguntas que julgamos necessárias durante a interação, não nos tendo restringido ao roteiro de perguntas. Para os questionários respondidos, apenas alteramos os nomes dos participantes (Anexo 9).

## **2.2 Análise dos dados**

Como apontamos anteriormente, a Análise Crítica do Discurso (ACD), baseada na relação dialética entre linguagem e sociedade (Fairclough, 2006), é uma ferramenta de investigação que nos ajuda a desvelar nuances da hegemonia, ideologias naturalizadas através de aspectos semióticos, narrativas e estratégias retóricas utilizadas como ferramentas para a formação de uma ideologia. O movimento feito pelo analista é de primeiro identificar o problema social, em seguida, buscar elementos semióticos para análise e, por fim, a compreensão das práticas discursivas (Batista Jr., Sato & Melo, 2018).

Com a ACD, identificamos as ferramentas operadas no discurso e pelo discurso, analisamos as práticas situadas e as localizamos em um nível global, em nosso caso específico, no pensamento sobre a Formação comprometida com a transformação social (Parte I), o que nos ajudou a desvelar traços de manifestações de poder.

Considerando a complexidade das sociedades atuais e a multiplicidade dos discursos, de acordo com Fairclough (2003, 2016), o discurso, como “representação/construção” de aspectos da vida social, “sugere levar em conta o grau de repetição de certo discurso, bem como uma relativa estabilidade ao longo do tempo e sua identificação/correlação com determinados grupos de pessoas” (Bessa & Sato, 2018, p. 153). Assim, tomamos os documentos de atividades curriculares como um gênero discursivo, resultado do processo de representação de aspectos da formação.

A análise se deu inicialmente através da análise conteúdo nos em textos orais e escritos baseada na observação de categorias pre-estabelecidas e emergentes. Consideramos que as marcas textuais, palavras ou frases, remetem a determinado discurso.

Segundo Fairclough, a análise textual deve levar em consideração, entre outros elementos, o vocabulário. Conforme os objetivos da investigação, “o vocabulário, obviamente, diz respeito às palavras e a seus significados. As escolhas lexicais feitas pelos produtores textuais são fundamentais para a análise do seu discurso. Afinal, elas apontam, dão pistas para “questões ideológicas importantes” (Oliveira, 2013, p. 293):

As estruturas discursivas, muitas vezes, veiculam posições ideológicas e relações de poder de maneira implícita, não imediatamente óbvias, escondidas nas entrelinhas textuais. Assim, adotar uma perspectiva crítica ao estudar o discurso é fazer com que essas posições e relações sejam explicitadas. Em outras palavras, assume-se que a linguagem é opaca, não transparente, o que possibilita a ocultação de relações que podem não ser facilmente percebidas por leitores e ouvintes (Oliveira, 2013, p. 322).

Conforme Fairclough (2003), qualquer texto é constituído de diferentes discursos, inclusive discursos antagônicos que coexistem. O discurso é uma prática social e não uma atividade puramente individual, o discurso é um modo de ação, constitui todas as dimensões da estrutura social, não só de representação do mundo, “mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2016, p. 95).

Nesse sentido, a nossa análise levou em consideração as marcar textuais (microanálise) e as práticas discursivas (macroanálise). Por práticas discursivas, entendemos como modo de prática política que estabelecem, mantêm e transformam relações de poder, e como modo de prática ideológica, como práticas que constituem, naturalizam, mantêm e transformam os significados do mundo. A ACD permite que enfatizemos mais uma categoria em relação a outra, nesse sentido, enfatizaremos a dimensão da *interdiscursividade* (tipos de discursos) que emergem para a formação de professores/as de língua realizada por uma universidade pública no Pará.

Portanto, de acordo com McDonald (2008), dirigimos a atenção para três unidades de análise: o projeto do curso como um todo, os componentes curriculares de linguística e de língua portuguesa e os componentes da prática pedagógica. No projeto como um todo, procuramos identificar os discursos para a formação do

licenciado em letras, através, por sua vez, da identificação das seguintes categorias: a) objetivos para a formação, b) fundamentos e (c) perfil do licenciado em Letras. Nos componentes curriculares de Linguística e de Língua portuguesa, analisamos as seguintes categorias: a) perspectiva de língua e, por fim, nos componentes curriculares de prática pedagógica, definimos a categoria de análise: b) oportunidades de aprendizagens. Nas vozes coletivas dos sujeitos, dirigimos na atenção para duas categorias de análise: (a) características da formação e (b) representações sobre a formação e sobre o papel social do/a professor/a de português. Além disso, estivemos sensíveis às categorias emergentes durante a análise. A partir da análise de conteúdo, partimos para a interpretação da superfície linguística como discurso.

Para encerrar a análise, buscamos contextualizar nossas interpretações dentro do pensamento de Thompson (2002) e Fairclough (2016), autores da ACD, que nos ajudam a identificar as configurações ou tendências das práticas sociais na contemporaneidade, no mundo ocidental, capitalista e globalizado (Gonçalves-Segundo, 2018). Em Thompson (2002), essas configurações são de quatro aspectos: o hermenêutico, o normativo, o legitimador e o identificador. De forma abreviada, o aspecto hermenêutico está ligado às representações, o normativo está ligado a condutas do passado que norteiam as ações do presente, o legitimador está ligado ao exercício do poder de modo a guardar a tradição detentora do saber e da verdade e o aspecto *identificador* está ligado a fornecer material para a construção de identidades individuais e coletivas dos membros de um grupo social (Gonçalves-Segundo, 2018).

Conforme Fairclough (2016), as tendências discursivas abrangentes são: a tendência de democratização, ligada ao acesso por todos a tipos de discursos e simetria de direitos; a tendência de comoditização, principalmente no discurso educacional, se expressa em discursos associados a treinamento, eficiência, competências, resultados, ou seja, aspectos discursivos de colonização pela economia; e a tendência de tecnologização que está ligada ao controle, ao discurso de modernidade, a tecnologização discursiva e ao domínio de técnicas para a formação do especialista.

Temos consciência de que a prática discursiva para a formação de professores/as de português na Amazônia paraense é apenas uma parte da natureza de sua prática social, revelando apenas alguns aspectos da atividade de formação.

## Síntese

Segundo Fairclough (2016, p. 303), “o objetivo é especificar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens do discurso que ele delinea, e os efeitos de reprodução e transformação das ordens do discurso para as quais contribui”. Compreendemos os documentos como “objeto discursivo”, sobre os quais é possível debruçar um olhar interpretativo, considerado como memória institucionalizada, “essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (Orlandi, 2002, p. 11). Nesse sentido, tomamos as marcas linguísticas nos documentos e nas falas dos interlocutores como objetos discursivos que produzem sentidos:

A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (Orlandi, 2009, p. 67).

Elucidada a ordem do discurso e as hegemonias associadas a ela, mostrando como o discurso estabiliza distorções sociais, sua posição acomodada diante das injustiças, desvelando suas práticas, para finalizar, retornamos ao social, fazendo as ligações teóricas abrindo espaços de diálogo sobre as soluções que queremos, pois “somente uma mudança social com inserção de novos discursos emancipatórios e de novas práticas poderia causar a transformação profunda que se espera” (Bessa & Sato, 2018, p. 156). A seguir, passamos para a exposição de nossas compreensões a partir da análise.





## **Capítulo III – Promoção da justiça social na formação de professores/as de português**

### **Introdução**

A análise foi realizada com base no principal objetivo de nossa investigação, compreender o currículo de formação de professores/as de língua portuguesa e seu contributo para a promoção da justiça social. Nesse sentido, na análise dos documentos, nos concentramos nos seguintes categorias: o objetivo da formação, o perfil do sujeito licenciado, a perspectiva de língua elevada e a promoção de aprendizagens para a justiça social na formação. E, nas vozes dos sujeitos, buscamos compreender quais as suas opiniões sobre a formação e sobre o papel social do licenciado em letras, no contexto em que ocorre.

Começaremos por destacar o que dizem os documentos e, em seguida, passaremos para as representações dos sujeitos sobre a formação. Para finalizar este capítulo, realizamos uma discussão sobre as características mais importantes percebidas nos discursos para a formação e nos discursos sobre a formação. Buscando fazer uma relação entre os resultados e o pensamento construído na Parte I deste trabalho.

### **3.1 Desenho Curricular de 1989**

Em cumprimento a decisão do Parecer n. 236/65 do Conselho Federal de Educação, a universidade, através da Resolução n. 1733, de 19 de fevereiro de 1989, define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Letras (Anexo 2), licenciaturas em português, inglês, francês e alemão. As disciplinas do currículo mínimo, ou matérias obrigatórias, para licenciatura em Letras, Língua portuguesa, ficaram organizadas assim:

Disciplinas do núcleo obrigatório:

- Língua portuguesa: Português instrumental, Língua portuguesa I, Língua portuguesa II, Língua portuguesa III, Língua portuguesa IV, Língua portuguesa V, Língua portuguesa VI, Língua portuguesa VII, Língua portuguesa VIII.
- Teoria da literatura: Teoria literária I, Teoria literária II, Teoria literária III
- Cultura brasileira
- Língua latina: Língua latina I e Língua latina II
- Linguística: Linguística I, Linguística II, Linguística III e Linguística aplicada
- Filologia românica
- Literatura portuguesa: Literatura portuguesa I, Literatura portuguesa II, Literatura portuguesa III e Literatura portuguesa IV
- Literatura brasileira: Literatura brasileira I, Literatura brasileira II, Literatura brasileira III e Literatura brasileira IV

Conforme Souza (1991), o currículo mínimo constitui um delineamento nuclear do conteúdo de cada curso e, de acordo com Camargo e Pinto (2008), facilitava a transferências entre universidades, garantia a qualidade e a uniformidade entre os cursos. Além disso, representava o modelo de formação profissional apoiado nos padrões acerca das funções exercidas pelos profissionais, assim como, um conjunto de saberes que definiam determinada profissão (Camargo & Pinto, 2008).

O currículo pleno era formado por componentes obrigatórios do currículo mínimo mais os componentes variados e pedagógicos que atendessem as necessidades locais de cada curso. Os componentes variados eram Metodologia do Trabalho Científico, Língua Estrangeira Instrumental (Francês e Inglês), Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução à Semântica e História da Literatura.

Da parte pedagógica, havia, no currículo, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática Geral, Prática de Ensino I, Prática de Ensino II e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Conforme Gomes-Santos (2012), principal estudo já realizado sobre o currículo em questão, esse desenho curricular era organizado em três conjuntos de disciplinas, disciplinas do campo das humanidades (Cultura Brasileira e Metodologia do Trabalho Científico), disciplinas teóricas dos três campos de disciplinas da área: língua

portuguesa, linguísticos e literatura; e as disciplinas relacionadas com a formação no magistério (Didática Geral, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de ensino I e II). Desse desenho curricular não tivemos acesso a nenhuma descrição das atividades curriculares, como planos de ensino ou ementas das disciplinas, mas sua observação nos permite concluir o mesmo que Gomes-Santos (2012, p. 148), “o currículo dessa formação orienta-se segundo uma perspectiva de língua como *expressão estética*, definida segundo parâmetros da norma culta, da modalidade escrita (especialmente a literária) e do registro formal” ; além disso, “a observação desse desenho permite perceber de imediato a primazia da dimensão teórica e da natureza *especializada* da formação. As disciplinas de cunho aplicado mantinham-se acessórias à formação teórica do profissional” (Gomes-Santos, 2012, p. 149).

Conforme relatos analisados por Gomes-Santos (2012), a formação era muito teórica, era concebida como um bacharelado, as matérias pedagógicas não se relacionavam com as matérias da área, e havia forte descrição estrutural e apresentação da história das escolas literárias. Havia ainda o distanciamento entre as disciplinas de linguística com os estudos da língua portuguesa e as dissociadas do campo da literatura. As disciplinas de linguística privilegiavam a epistemologia estruturalista (fonética, fonologia e sintaxe), conjugada com a teoria gerativo transformacional, referência central aos gramáticos de renome nacional brasileiro, Celso Cunha, Evanildo Bechara e Mattoso Câmara, especialmente na década de 1980, aprofundando “o estudo das dimensões do *núcleo duro* do campo dos estudos da linguagem” (p. 150). Nos anos de 1990, começam a circular os estudos textuais, a pragmática e os estudos funcionalistas, e, posteriormente, a partir de 2000, cresce o interesse na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (Gomes-Santos, 2012).

Neste desenho curricular não conseguimos encontrar material textual que nos ajudasse a identificar aquilo que definimos nos objetivos desta parte de nosso estudo, como os objetivos, o perfil do sujeito licenciado e a promoção de aprendizagens para a justiça social na formação. Porém, podemos inferir que, quanto a perspectiva de língua elevada, ficou bem claro que a dimensão privilegiada é a da epistemologia estruturalista. As questões sociais não faziam parte das preocupações para a

formação de professores/as de língua no Brasil, segundo Gatti (2008), todas estavam totalmente distanciadas do contexto social concreto em que professores/as iriam atuar.

Esta base curricular fundamentou a formação daqueles que ingressaram no curso de Letras, de 1989 até os anos 2000. Desde a sua criação nos anos de 1950, em que a formação era baseada na estrutura 3+ 1, bacharelado + uma disciplina de didática, obtinha-se a licenciatura para atuar na educação básica e, em seguida, com o desenho curricular de 1989, é que se fundamentou, por muitas décadas, a formação de professores/as de português na região Amazônica. Ou seja, nos moldes de uma formação especializada e determinada pela perspectiva formal de língua. E são os sujeitos com essa formação que ainda estão na sala de aula de educação básica como professores/as de português e são os sujeitos formados nestes moldes que atuam na formação de professores/as de português na região.

Compreendemos que o currículo de formação constituído sob os parâmetros da norma culta e primazia da dimensão teórica se reflete no ensino básico público da região. Como vimos, nos capítulos anteriores, a escola pública, no Brasil, foi pensada para uma elite e com a democratização do acesso à escola na década de 1950, passou a receber um maior número de alunos, filhos dos trabalhadores. Essa escola pensada para uma elite não se vê na obrigação de se adequar ao novo público, pelo contrário, despreparada, obriga o novo e imenso público a se encaixar ao modelo de escola e de currículo já estabelecidos. A partir daí, observamos a criação de inúmeras explicações para o fracasso escolar, principalmente, relacionado ao ensino-aprendizagem de língua, teorias de “déficit cultural” e modelos de ensino compensatórios (Soares, 1997). Relembrando o que nos diz Gatti (2008), a formação de professores/as de língua no Brasil e todas as outras formações estavam totalmente distanciadas do contexto social concreto em que o/a professor/a iria atuar.

Em 2002, foram incluídas, ao Currículo Pleno de 1989, as atividades curriculares de prática de ensino de português. Porém, conforme o documento que descreve essas atividades, percebemos que estas estavam voltadas exclusivamente para a observação e análise dos procedimentos metodológicos, uso de instrumentos, observação de procedimentos e desenvolvimento de competências relativas aos conteúdos programáticos. Ou seja, a tentativa era de resolver o problema oferecendo

conhecimento técnico sobre dar aulas e não sobre a compreensão da realidade social refletida na sala de aula. Então, o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CES 1.363/2001 que resolveu organizar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, que passaram a orientar a formulação de Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC) de Letras, no Brasil. Os cursos deveriam seguir as orientações assim como a visão de currículo contida nesses pareceres:

Define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (Ministério da Educação, 2001, p. 29).

As ênfases e destaques em negrito e itálico são do documento original, o que nos leva a entender que o texto busca chamar atenção para a visão, agora mais alargada, de currículo e não apenas aquela relação de componente curriculares, chamadas tradicionalmente de disciplinas.

A partir de então, os cursos teriam um tempo para se adequar e elaborar os seus projetos. Seria a oportunidade de discussão da missão do curso, do perfil do egresso e de seu papel social por aqueles que trabalhavam diretamente na formação, os próprios professores/as, pois, conforme a Resolução CNE/CES 18/2002, Art. 2º, o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos

definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação (Ministério da Educação, 2002, p. 1)

Os Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação CNE/CES n. 492/2001 e n. 1.363/2001 apresentam as diretrizes curriculares que orientaram a formulação dos projetos de Letras vigentes que analisaremos a seguir.

### **3.2 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004)**

Em 2004, o curso de Letras mais antigo no Pará, aprovou o seu Projeto Pedagógico do Curso. O texto do projeto se inicia com uma introdução e uma breve contextualização histórica, em seguida apresenta os itens “Fundamentos Básicos”, “Perfil do licenciado em Letras”, “Análise de nossa realidade” e “O novo curso de Letras”. Neste último item, encontramos os eixos e a descrição das habilidades e competências a serem desenvolvidas. O texto finaliza com os itens “Avaliação” e “Ementário”.

Nos itens “Fundamentos Básicos”, “Perfil do licenciado em Letras” e “Análise de nossa realidade” identificamos o objetivo e o perfil do sujeito licenciado em Letras. Nos itens “O novo curso de Letras” e “Ementário”, identificamos a perspectiva de língua privilegiada e a presença ou não de aprendizagens para a justiça social na formação.

Nos fundamentos básicos da formação, encontramos apenas a recomendação para a superação da dicotomia teoria e prática, a noção de “aprendente utilizador” e a articulação de competências para a “formação de um profissional apto a exercer sua cidadania” (PPC de Letras, 2004, p. 65). Logo em seguida, encontramos as competências descritas que deveriam ser articuladas na formação, competências referentes ao uso da língua-linguagem, ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, aos saberes procedimentais; ao domínio da prática e dos conhecimentos pedagógicos.

As competências de uso da língua, domínios de conteúdo e saberes procedimentais da prática pedagógica estão, a nosso entender, muito mais

relacionadas com a noção especializada da formação, para o exercício da profissão, e pouco observamos a relação entre essas competências com o verdadeiro exercício da cidadania, como indicado nos fundamentos da formação. As palavras *uso*, *domínio*, *gerenciamento* e *saberes procedimentais* apontam para um discurso de tendência técnica para formação, em que os procedimentos ou modo de fazer algo são executados repetidamente, o que confirmamos quando observamos as ementas dos componentes curriculares de Estágio supervisionado.

Avançando para o item em que se descreve o perfil do licenciado em Letras, encontramos a seguinte descrição:

O objetivo dos Cursos de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas à sua área (PPC de Letras, 2004, pp. 65-66).

Como dito anteriormente, a elaboração dos projetos foi orientada pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação - CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. Percebemos que o projeto reproduz o objetivo para a formação descrito no Parecer CNE/CES 492/2001, para a licenciatura em letras, com exceção de um trecho que destacamos em itálico, a seguir:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do

uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (Ministério da Educação, 2001, p. 30).

Como podemos ver, no projeto, encontramos a reprodução do que diz o parecer, porém, se exclui o trecho “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, que julgamos fazer parte de uma dimensão que se destaca dentro de um objetivo tão voltado para aspectos internos da língua e da atuação profissional, a dimensão social do exercício da profissão. Em uma edição atualizada do mesmo projeto, mas que trata exclusivamente da licenciatura em língua portuguesa, divulgada em 2009, verificamos que permanece a mesma prática, a reprodução do objetivo do parecer e a eliminação do mesmo trecho. Vimos que, nas palavras de Giroux & McLaren (2011, p. 143), é necessário interrogar o discurso das instituições de formação de professores/as, pois, “estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social”. Compreendemos que a eliminação desse trecho nos diz muito sobre os discursos para formação constituídos a partir desses documentos. Primeiro, que a dimensão social estava prevista no objetivo de formação de forma clara e, segundo, que se escolhe, de forma deliberada, ignorá-la.

Para os objetivos de nossa investigação, consideramos o apagamento do referido trecho como um elemento importante para a discussão. Em nossa compreensão, o trecho que se refere à consciência do licenciado em Letras de sua inserção na sociedade e à compreensão das suas relações com o outro poderia implicar na construção de uma outra formação, mais comprometida socialmente, o que fizesse com que os sujeitos elaboradores dos documentos e os próprios formandos refletissem mais sobre o papel social do sujeito docente de línguas. Mas, como diz Foucault, o discurso é o poder a ser tomado e o controle da produção do discurso é uma disciplina que fixa o limite e não permite que todos tenham acesso a



tudo. E a omissão exclusiva do trecho em questão, em nossa compreensão é comparada ao que Penin, Galian e Valdemarin (2014) afirmam, não é nenhuma surpresa, pois, no processo de construção do currículo, diferentes vozes são historicamente caladas.

Conforme Fairclough (2016), na relação dialética entre linguagem e sociedade é possível desvelar nuances das ideologias naturalizadas através de aspectos semióticos, narrativas e estratégias retóricas utilizadas como ferramentas para a formação de uma ideologia. Neste caso, o apagamento age como uma estratégia, articulada por aqueles que têm o poder de colaborar para a manutenção de uma racionalidade historicamente estabelecida, uma formação clássica, técnica e distante da realidade social. Práticas como essa de apagamentos no âmbito da construção dos discursos para a formação não contribuem para as mudanças sociais que tanto necessitamos. Pelo contrário, apaga-se e se impede essa possibilidade.

De acordo com Oliveira (2013), as escolhas feitas pelos produtores textuais são fundamentais para indicar questões ideológicas. Avançando na leitura do projeto, passando a ser feita em comparação com o texto do parecer CNE/CES 492/2001, percebemos que se opta por seguir na reprodução de muitas das orientações dadas por este parecer. Então, continuamos a identificar que se insiste na desconsideração de determinadas expressões ou trechos do campo semântico de um discurso voltado para a dimensão social da formação e na consideração exaustiva da reprodução de trechos que apontam para a formação técnica e especializada. Por exemplo, as expressões político, ideológico, dialético, humanista e responsabilidade social estão presentes no parecer, mas não são encontradas no projeto como um todo, de acordo com nossa análise. No item 2 do parecer CNE/CES 492/2001, apesar de forte apelo a formação técnica e para o mercado de trabalho, encontramos alguns trechos associados ao compromisso social da formação do licenciado em Letras, tais como: “A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a *relação dialética* entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos *valores humanistas*” e “responder às novas *demandas sociais*” (Ministério da Educação, 2001, p. 29), em que expressões do como valores humanista e demandas sociais estão em destaque. Além disso, o referido parecer diz que o licenciado em Letras deve fazer uma “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social,

histórico, cultural, *político e ideológico*” (Ministério da Educação, 2001, p. 30). Além disso, “o profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a *responsabilidade social* e educacional” (Ministério da Educação, 2001, p. 31). Porém, estas perspectivas, que indicam maior comprometimento social na formação do licenciado, são pouco presentes nos projetos em análise. Isso nos faz lembrar das palavras de Apple (1999), ao afirmar que, no domínio do currículo, se preserva o que é considerado legítimo e se exclui o que não é considerado legítimo.

Acompanhando o pensamento de Paraskeva, Gandin e Hypólito (2005), os reflexos sociais que presenciemos hoje são fruto de uma relação baseada na lógica que tem “sistematicamente vilipendiado as esferas política e cultural, tanto na escolarização, em geral, quanto no currículo” (Gandin e Hypólito, 2005, p. 5). Nossa análise indica que a esfera política e social foi apagada nos discurso para a formação em estudo, implicando, talvez, no que estamos vendo hoje com relação aos inúmeros problemas enfrentados dentro da relação educação linguística, escola e sociedade, isso porque, no que diz respeito à compreensão do papel social da língua e de professores/as de língua, como vimos no estudo feito na Parte I desta tese, alguns professores acreditam que não é papel dos/as professores/as nas aulas de língua tratar de questões sociais. Ou seja, esses aspectos não levados em consideração, mas previstos pelo discurso dos órgãos governamentais nos pareceres, podem ter colaborado significativamente para hoje não sabermos o que fazer quando somos cobrados a repensar a formação sob uma perspectiva mais inclusiva, mais comprometida socialmente e mais consciente de seu papel social.

Estudos como o de Gatti e Nunes (2009) mostram que há uma tendência de alinhamento dos currículos de formação de professores/as para a educação básica às diretrizes governamentais, porém, o currículo é um discurso “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (Moreira & Tadeu, 2011, p. 14), nesse sentido, o alinhamento é, na verdade, a uma visão particular de mundo, de língua e do outro. O alinhamento que ocorre, no caso analisado, em nosso ver, é com o atendimento aos interesses particulares de transmissão interessada de um determinado conhecimento, perspectiva o que reflete as relações de poder sempre presentes na construção de

documentos de essencial importância para a realização de qualquer projeto de sociedade.

Apesar do apagamento do trecho que citamos acima, encontramos, no projeto, página 66, no item 2.1, que o profissional licenciado em Letras deverá:

- ser um profissional comprometido com os *valores inspiradores da sociedade democrática*;
- desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio *social*, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, *compreensão do papel social da escola*;
- conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, *sociais*, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar (PPC de Letras, 2004, p. 66).

Essas questões, que julgamos que sejam relativas e pertinentes ao aspecto social da formação, não são encontradas ao longo do texto do projeto e nem nas competências a serem desenvolvidas. Por outro lado, sobre o caráter teórico e prático relacionado ao aprofundamento sobre os conhecimentos da área, vimos que se desdobram e dominam os discursos para a formação. Por exemplo, “o licenciado em Letras, língua portuguesa, deverá ser um profissional cultural e *linguagemamente competente*, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua portuguesa” (PPC de Letras, 2004, p. 66). Porém, na página 67, diz o seguinte:

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua portuguesa (LP): domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita; conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa; domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional (PPC de Letras, 2004, p. 67).

Ou seja, aquilo que consideramos como uma preocupação com a dimensão social da formação, citada anteriormente, não aparece no que se espera do licenciado ao término de sua formação.

Avançando na nossa análise, encontramos, no item 3, “Análise de nossa realidade”, informações sobre quem são os/as alunos/as, os/as professores/as e a infraestrutura do curso. O texto diz o seguinte: “é necessário analisar a realidade vivenciada atualmente para identificar os problemas enfrentados e sugerir-lhes soluções para que o novo projeto pedagógico possa atingir seus objetivos” (PPC de Letras, 2004, p. 68), e continua falando somente o seguinte, sobre o sujeito discente do curso:

O aluno, ao ingressar no Curso de Letras, apresenta, via de regra, em seu desempenho acadêmico, lacunas oriundas de sua formação no Ensino Fundamental e Médio. Ademais, nos últimos anos, os classificados em Letras por meio de processo seletivo têm apresentado resultados bem abaixo da média dos outros cursos [...]. É necessário, portanto, oferecer condições para que os alunos com mais dificuldades alcancem rapidamente o nível desejado para ter um melhor aproveitamento no curso escolhido. Para isso, recomenda-se que se firme um convênio entre o Colegiado de Letras e o Curso Livre [...], ou que se crie um núcleo de aceleração da aprendizagem, por meio do qual cada aluno, de acordo com seu ritmo, possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho em sala de aula (PPC de Letras, 2004, p. 68).

O trecho destaca que as dificuldades que os alunos apresentam estão relacionadas ao curso escolhido, o que nos faz pensar que as dificuldades referidas são relacionadas ao uso formal da língua, principalmente, a escrita. Com isso, o curso se propõe a oferecer um serviço “compensatório”, de “aceleração da aprendizagem”. Este discurso sobre os alunos de Letras foi amplamente reproduzido, principalmente sobre os/as alunos/as das microrregiões do interior da Amazônia paraense.

O pensamento e a pedagogia decolonial problematizam o discurso sobre “carência cultural”, principalmente quando estão presentes em documento tão

importante como é o caso um projeto pedagógico universitário, que tem o poder de estar produzindo um discurso científico. Segundo Patto (1985, p. 208) esses discursos “têm sido usados para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas”, uma postura que sacramenta as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes nos discursos constituídos pela classe dominante sobre os alunos dos cursos de Letras, sobre os alunos da zona rural, sobre sua língua e manifestações culturais. Segundo Patto (1993), são afirmações de caráter ideológico que são utilizadas para justificar uma ordem social vigente, afirmações que se repetem e reforçam uma visão sobre um determinado grupo de sujeitos ou classe “gerada pela classe social dominante e seus intelectuais e são impostas à sociedade inteira como se fossem verdades universais” (Patto, 1993, p. 208).

No item 4, “O novo curso de Letras”, podemos encontrar a estrutura do curso, a matriz de competências a serem desenvolvidas e os eixos temáticos estruturadores do curso que vão organizar as atividades curriculares. Como dito anteriormente, nesses esperamos identificar a perspectiva de língua privilegiada e a identificação da presença ou não de aprendizagens para a justiça social na formação.

O curso é estruturado em três eixos, o eixo 1, sobre o *uso* da linguagem, o eixo 2, sobre a *reflexão* sobre a linguagem, e o eixo 3, da *prática* profissional. No primeiro e no segundo eixos, o texto deixa claro que:

As atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa ou estrangeira em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos linguísticos, pragmático-textuais e referenciais (PPC de Letras, 2004, p. 70).

Destacamos a palavra *proficientes* porque ela se refere uma competência própria da formação em uma língua estrangeira e ao domínio de um idioma no seu nível mais alto. Como este projeto que estamos analisando trata da habilitação em língua portuguesa e da habilitação em língua estrangeira, essa noção de “proficiência em um idioma” foi estendida à formação em língua portuguesa, porém como língua materna e não segunda língua. Ao estender essa noção de proficiência, nos primeiro

e segundo eixos, podemos inferir que a formação trata dos conhecimentos, competências e habilidades que ofereçam aos licenciados um alto nível de competência sobre a língua em seus aspectos puramente formais, assim como ocorre nos cursos de línguas estrangeiras.

Verificamos se essa extensão do uso do termo proficiência à licenciatura em Língua portuguesa como língua materna ocorreu pelo fato de que, no mesmo projeto, se trata também da habilitação em línguas estrangeiras, inglês, francês e alemão, porém, como dito anteriormente, foi divulgada, em 2009, uma edição atualizada do mesmo projeto, exclusivamente da licenciatura em Língua portuguesa, e verificamos que nesta versão se mantém a mesma visão, articulam-se competências “tendo em vista sua formação como usuários *proficientes* da língua portuguesa” (PPC de Letras – Língua Portuguesa, 2009, p. 10).

As atividades curriculares articuladas em torno das competências (um conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores) a serem desenvolvidas visam *articular os conhecimentos linguísticos, pragmático-textuais e referenciais* e que *“reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem* (PPC de Letras, 2004, p. 70). Um repertório muito frequente atualmente, dentro dos currículos de forma geral, é a transposição didática ou a didatização do conhecimento com fim nos processos de ensino/aprendizagem.

Vejamos agora quais são as atividades curriculares, ou seja, os componentes curriculares e, em seguida, as competências a serem desenvolvidas, buscando nelas aspectos definidos segundo nossos objetivos, a visão de língua preferencialmente anunciada e as aprendizagens sobre justiça social na formação, nas ementas dos componentes curriculares do eixo da prática pedagógica.

No *Eixo Reflexão*, encontramos os componentes/atividades curriculares chamados de “Conteúdos de Natureza Científico-Cultural”, somando 2.108 horas, conforme o quadro 1.

## Quadro 1

### *Conteúdos de Natureza Científico-Cultural*

|                                                             |
|-------------------------------------------------------------|
| Atividades curriculares                                     |
| Compreensão e produção escrita em português                 |
| Compreensão e produção oral em português                    |
| Filologia Românica                                          |
| Filosofia da Linguagem                                      |
| Fonética e Fonologia                                        |
| Fonética e Fonologia do Português                           |
| Formação da Literatura Brasileira                           |
| Fundamentos da Teoria Literária                             |
| Latim I                                                     |
| Latim II                                                    |
| Língua estrangeira instrumental (Alemão, Francês ou Inglês) |
| Literatura brasileira moderna                               |
| Literatura brasileira contemporânea I                       |
| Literatura brasileira contemporânea II                      |
| Literatura portuguesa medieval                              |
| Literatura portuguesa clássica                              |
| Literatura portuguesa moderna                               |
| Literatura portuguesa contemporânea                         |
| Metodologia da pesquisa                                     |
| Morfologia                                                  |
| Morfologia do Português                                     |
| Política Educacional                                        |
| Psicologia da Aprendizagem                                  |
| Psicolinguística                                            |
| Semântica e Pragmática                                      |
| Sintaxe                                                     |
| Sintaxe do Português                                        |
| Sociolinguística                                            |
| Teoria do texto narrativo                                   |
| Teoria do texto poético                                     |
| Trabalho de conclusão de curso                              |

*Fonte:* Adaptado do PPC de Letras (2004).

Como diz Bourdieu (1966), o currículo é pautado na cultura da elite, no uso “tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada” (Bourdieu, 1966, p. 62). O conhecimento de determinada linguagem está

associado ao prestígio e ao saber erudito das classes cultas e as instituições de ensino estão encarregadas de transmiti-las e perpetuá-las, conservando os valores fundamentais da ordem social. Conforme Gomes-Santos (2012, p. 158), o eixo reflexão das disciplinas de conteúdo específico da área, de natureza científico-cultural, “volta-se a saberes teóricos relativos especialmente (mas não exclusivamente) ao domínio dos estudos da linguagem e se constitui eixo mais proeminente, em termos de carga horária”, no PPC em questão. Segundo este autor, trata-se de um conjunto híbrido de disciplinas tradicionalmente estabelecidas no percurso histórico do curso, e essa tradição também é refletida nas referências bibliográficas com predominância de obras publicadas nos anos 1970.

Na observação das ementas dos componentes da área da linguística, como filosofia da linguagem, onde se espera apresentar os fundamentos da linguística, encontramos descrito em sua ementa que “Enfoca o estudo e a reflexão sobre a linguagem nos processos *cognitivo* e *estético*, bem como no ensino e na aprendizagem, sob o ponto de vista ético” (PPC de Letras, 2004, p. 80). No componente curricular Sociolinguística, lemos o seguinte: “Língua, cultura e sociedade. A diversidade linguística. A teoria da variação linguística. Variação linguística e o ensino do português” (PPC de Letras, 2004, p. 87). De acordo com os sujeitos participantes de nossa investigação empírica, este é o componente mais próximo das questões sociais na formação. Na ementa de Semântica e Pragmática, encontramos uma alusão à perspectiva enunciativa de língua: “Conceitos básicos em semântica e pragmática: sentido e referência, expressões referenciais e predicados, dêixis, relações de sentido e relações lógicas; *a teoria da enunciação*, a teoria dos atos de fala e implicaturas conversacionais” (PPC de Letras, 2004, p. 86). Os componentes de cunho estruturalista, do núcleo duro da linguística, são replicados na versão língua portuguesa, por exemplo, Fonética e Fonologia, Fonética e Fonologia do Português, Morfologia, Morfologia do Português, Sintaxe, Sintaxe do português.

Segundo Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito é o testemunho visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas” e nos proporciona um testemunho de como os conhecimentos tradicionalmente estabelecidos se institucionalizam ao longo do tempo. A perspectiva de língua privilegiada no projeto em análise é normativa e estruturalista, mantendo suas raízes colonizadoras,



neutralizadora de qualquer perspectiva de mudança social, como já demonstrámos em capítulos anteriores da Parte I. Porém, insistimos na busca por pistas de uma visão menos formal sobre língua, vimos que, na ementa de Semântica e pragmática, encontramos uma alusão a uma perspectiva enunciativa de língua, no entanto, quando consultamos as obras listadas na bibliografia para este componente, elas são mais voltadas para o estudo da semântica, relacionadas aos fundamentos da linguística, a semântica estrutural e gerativa, e encontramos poucas obras sobre pragmática.

Insistentemente, buscamos, no projeto como um todo, alguma relação de obras, referência bibliográficas, do campo dos Estudos do Discurso (ED). Encontramos algumas obras no componente curricular “Compreensão e produção escrita em português”, em sua ementa lemos: “A interação verbal. As modalidades linguísticas. As práticas sociais de linguagem. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão escrita” (PPC de Letras, 2004, p. 108). E, na relação de obras a serem lidas, do campo dos ED encontramos Coracini (1995): *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*; Gallo (1995): *Discurso da escrita e ensino* e Orlandi (2002): *Discurso e leitura*. Além de Brandão (2000): *Gêneros do discurso na escola* e Batista (1997), *Aula de português: discurso e saberes escolares*, em componentes curriculares do eixo da prática pedagógica. Ou seja, todas as obras ligadas aos ED estão imediatamente relacionadas ao ensino, sem antes o tema, discurso, ter sido explorado em um componente curricular específico, com a mesma ênfase dada, por exemplo, ao estudo da Fonética ou da Sintaxe, em componentes que se replicam em Língua portuguesa. Isso é importante ser notado, pois pode explicar o porquê de os/as futuros/as professores/as já formados, e em sala de aula, encontrarem grande dificuldade em compreender a tarefa de trabalhar a língua além da sua dimensão formal e gramatical, pois não tiveram bases epistemológicas, assim como aconteceu para Fonética, Morfologia e Sintaxe, que tenha feito com que os licenciados compreendessem o que é discurso, o que é enunciação, o que é prática discursiva e prática social. Por isso, as aulas se limitam as reproduções, reprodução da gramática, reprodução da estrutura, reprodução dos fundamentos trabalhados na formação, a reprodução como hábito que, em nossa visão, não constitui possibilidade para transformar. Nas notas de campo, produzidas

com base na observação, ouvimos que o curso de Letras é um dos mais reacionários, e agora podemos entender melhor o porquê de ser tratado ou visto dessa forma. Segundo Fairclough (2016), o hábito e a técnica se estendem até a dimensão da vida, e compreendemos que assim acontece também fora dos muros da universidade e dos muros da escola, reproduzimos o tempo todo a estrutura social e estamos vendo a dificuldade em se pensar a formação fora do domínio do formal e da técnica, pois não aprendemos a criar, a transformar.

Neste sentido, isso nos leva a fazer um paralelo com o que disse Pêcheux sobre o “sujeito assujeitado”, o sujeito “capturado” pelo discurso é impedido de criar um discurso novo, ele apenas reproduz discursos anteriores que já estão socialmente consolidados e repletos de “elementos evidenciadores das práticas sociais, ideológicas e da visão de mundo do seu sujeito-locutor” (Santos, 2013, p. 223). E, conforme Apple (1999, p. 26), “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração”, pois assegura a manutenção das relações sociais desiguais. Ao estabelecer a relação entre o sistema de ensino e a reprodução da estrutura de classe, Bourdieu vê o sistema de ensino como o reflexo do sistema econômico, finge ser independente e neutro, mas, na verdade, serve a manutenção da hierarquia cultural, a reprodução de posições e as necessidades do mercado de trabalho. Conforme Gomes-Santos (2012, p. 151), “A partir dos anos 1990, o lugar das ciências da linguística no currículo da formação em Letras [...] vai adquirindo nuances construídas no diálogo das tradições disciplinares historicamente prestigiadas no currículo – a epistemologia estruturalista – especialmente”.

O conjunto de disciplinas do eixo científico, segundo Gomes-Santos (2012), “aponta para a manutenção do compromisso da formação com *ramos* da linguística historicamente bastante consolidados, aqueles localizados no chamado núcleo duro da ciência linguística” (p. 159). Como reflexo, as competências a serem desenvolvidas assumirão a mesma dimensão, reenviando a uma perspectiva especializada da formação fundamentada na epistemologia formalista e estruturalista. As competências relacionadas aos componentes curriculares do *Eixo Reflexão* são as seguintes:

- Conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita.
- Identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita.
- Adquirir posição investigativa sobre os fatos linguísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).
- Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.
- Distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada.
- Conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano.
- Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.
- Conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado.
- Comparar o aprendizado de língua materna com o de língua estrangeira.
- Conhecer os diversos fatores que influenciam no aprendizado de línguas.
- Conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.
- Diferençar o texto literário do não literário.
- Diferençar o texto em prosa do poema.
- Examinar conceitos e funções da literatura.
- Examinar, conceituar poética, narrativa, crítica literária, confrontando pontos de vista diferentes sobre os temas.
- Identificar os elementos constitutivos dos gêneros tradicionais
- Analisar e interpretar textos literários.
- Reconhecer as principais características dos diversos estilos literários de cada período.
- Conhecer as principais teorias da poética e da narrativa.

No *Eixo reflexão* predominam os verbos *conhecer*, *comparar*, *identificar* e *examinar* e uma única referência a *analisar*. Essas competências pouco estão relacionadas com a dimensão social da formação, ou seja, apesar de o documento falar em formação comprometida com os *valores inspiradores da sociedade democrática*, *leve em conta as características dos alunos e de seu meio social*, demonstre *compreensão do papel social da escola* e conheça conteúdos *relacionados*

a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar (PPC de Letras, 2004, p. 66), dá pouca ou quase nenhuma atenção para o desenvolvimento de competências específicas voltadas para questões de cunho social ou comprometimento social na formação do licenciado.

No quadro de atividades curriculares do *Eixo do Uso*, consta “desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos linguísticos, pragmático-textuais e referenciais” (PPC de Letras, 2004, p. 70), e se espera criar oportunidades “para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional, como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem” (idem). Para isso, somando 476 horas, neste eixo, temos os seguintes componentes curriculares: Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português, Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português, Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português, Oficina de Didatização de Gêneros Textuais, Oficina de Ensino de Literatura e Recursos Tecnológicos no Ensino de Português. Buscamos identificar, nas ementas, práticas formativas que se articulassem com a promoção de aprendizagens voltadas para a promoção da justiça social na formação, mas não encontramos.

Porém, nos chamou atenção a ementa do componente Oficina de Didatização de Gêneros Textuais que parece ser o momento em que se faz alguma referência à perspectiva discursiva de língua: “Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de sequências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros” (PPC de Letras, 2004, p. 83). Com destaque para o fato de se considerar as situações discursivas, neste componente curricular, encontramos referências bibliográficas do campo dos Estudos do Discurso (ED), porém, apenas aplicados à noção de gêneros textuais para o ensino. Encontramos Brandão (2000), com *Gêneros do discurso na escola*; Dionísio, Machado e Bezerra (2002), com *Gêneros textuais e ensino*, comum de uma retórica mais recente da “didatização” dos conhecimentos.

Percebemos que os componentes, assim como as competências, relacionados ao *Eixo do uso* estão orientados para a aplicação do conhecimento listado no *Eixo reflexão*, do conteúdo científico. Isso nos leva a entender que o termo “uso” seria a aplicação dos conhecimentos científicos, como usá-los na sala de aula. Já a questão do uso social real da língua parece não ser importante, uma vez que, em uma das competências do *Eixo do uso* lemos o seguinte: “Relacionar os textos literários, *se possível*, à experiência cotidiana do aluno da educação básica”. Vejamos as demais competências elencadas neste eixo:

- Utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto.
- Inferir as possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais.
- Identificar referências intertextuais.
- Compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade.
- Elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa.
- Compreender e usar a terminologia referente a uma abordagem teórico-crítica da literatura.
- Identificar e resolver problemas de textualização.
- Identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.
- Relacionar os textos literários, *se possível*, à *experiência cotidiana do aluno da educação básica*.
- Possibilitar o diálogo interdisciplinar e interartístico na formação do profissional de Literatura.
- Abordar questões relativas à leitura da literatura na formação do aluno-leitor.
- Analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura.

Entendemos que essas competências reafirmam o distanciamento entre a formação e a realidade social da sala de aula, pois, consideram apenas em uma delas

que, se possível, relacionar os textos literários à experiência cotidiana do aluno da educação básica.

Avançando para o *Eixo da Prática Profissional*, somando 408 horas, encontramos os seguintes componentes: Ensino/Aprendizagem em Português I, Ensino/Aprendizagem em Português II, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e estágio Supervisionado no Ensino Médio. Em suas ementas, também não observamos nenhuma referência ao aspecto social da atuação profissional. A ementa do componente Ensino/Aprendizagem de Português I diz o seguinte:

Ensino e aprendizagem da língua portuguesa: as diferentes concepções de língua e as diferentes abordagens da língua em sala de aula. Discussão das questões relativas ao ensino, às relações pedagógicas, às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros (PPC de Letras, 2004, p. 109).

No fim do curso, os alunos devem relacionar as diferentes concepções de língua e a sua abordagem em sala de aula. Este ponto é importante, pois, pressupõe que, dependendo da visão de língua, o processo de ensino ocorre de uma dada forma. Ou seja, aqui se confirma que o estudo sobre língua, e este construído sob uma determinada perspectiva, pode determinar a nossa prática. A questão é se os alunos tiveram, ao longo de sua formação, até chegar aos componentes da prática pedagógica, um estudo equilibrado sobre as concepções de língua existentes. Pelo que vimos anteriormente, podemos inferir que o grande número de componentes curriculares de perspectiva estruturalista pode impedir que os/as futuros/as professores/as construam uma visão diferente de língua, que não esteja atrelada a uma visão de que esta é um sistema, uma estrutura ou um conjunto de normas que devem ser ensinadas e aprendidas.

Além disso, observamos que as discussões são em torno “das questões relativas ao ensino, às relações pedagógicas, às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino”, e a elaboração de propostas de intervenção devem levar em consideração apenas esses parâmetros. Ou seja, há um campo (de)limitado de discussão, não se fala em discussão de questões pertinentes ao mundo fora das salas

de aula e da escola. Na ementa de Ensino/aprendizagem de português II, descreve-se “Análise e elaboração de atividades para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita. Gêneros textuais e material didático. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros” (PPC de Letras, 2004, p. 110). O foco são os gêneros textuais apenas.

A ementa de Estágio no Ensino Fundamental diz “Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5ª a 8ª séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de *execução* do projeto e de seus resultados” (PPC de Letras, 2004, p. 111). E em Estágio no Ensino Médio: “Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados” (PPC de Letras, 2004, p. 111). Ou seja, nos componentes de estágio também não há referências a aprendizagens para a promoção de justiça social, apenas a execução e avaliação da execução. Importante ressaltar ainda que, para esses componentes, não há nenhuma lista bibliográfica que possa nos indicar alguma orientação para as ações, o que leva a concluir que os estudos produzidos sobre o estágio/supervisão foram ignorados.

Vejamos agora as competências a serem desenvolvidas conforme o *Eixo da prática profissional*:

- Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.
- Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.
- Formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.
- Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.
- Gerenciar situações-problema.
- Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira.
- Estimular o interesse do aluno pela aprendizagem.
- Formular e executar estratégias para o ensino/aprendizagem de literatura.

- Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.
- Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio.
- Trabalhar em equipe.

Gostaríamos de destacar que, na página 70, o projeto coloca os componentes do *Eixo do Uso* junto ao quadro de componentes do *Eixo da Prática Profissional* e os considera como “Prática como Componente Curricular”. Os dois Eixos somam 884 horas, enquanto os componentes do *Eixo da reflexão*, dos “Conteúdos de Natureza Científico-Cultural”, como assim são chamados, somam 2.108 horas. O que acabamos de dizer significa que a formação está muito mais voltada para a aquisição de conhecimentos específicos da área, reconhecidos não só como científicos, mas como “culturais”, de uma cultura que pertence a uma elite científica, universitária e bem menos para a prática, mesmo se tratando de uma licenciatura.

Como dissemos anteriormente, tivemos acesso a uma edição revisada do PPC de Letras de 2004 publicada em 2009 (Anexo 3). A versão de 2004 trata da habilitação em língua portuguesa e línguas estrangeiras, e a edição de 2009 é a extração da parte que trata só da língua portuguesa. Percebemos que, apesar de ser uma edição revisada, a estrutura é a mesma, com algumas pequenas alterações no texto, porém, nada, em sua essência muda. Por exemplo, logo na introdução, acrescentou-se à edição de 2009, o que está previsto no Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, de 2003, que enfatiza a integração entre pesquisa, extensão e ensino, sustentados em princípios de responsabilidade, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa.

A perspectiva humanística na formação, citada no parecer CNE/CES 492/2001, que não aparece na versão do texto de 2004, agora é mais enfatizada, através das palavras do PDI da universidade, na versão publicada em 2009. O novo texto faz referência a um ponto importante sobre a formação pedagógica, trazendo a informação de que, em 2006, a universidade passou por uma nova reestruturação e tem um novo Estatuto e Regimento Geral e, com isso, o curso de Letras passa a



integrar a um instituto. Dessa forma, fica a cargo das faculdades a responsabilidade pela formação didático-pedagógica da habilitação em Língua Portuguesa e não mais do Centro de Educação.

É interessante notarmos isso porque esse movimento tirou a possibilidade do único diálogo que existia no curso com outra área de conhecimento. Mas os problemas dessa falta de diálogo foram sentidos, tanto que, após várias resoluções que orientaram a formação de professores/as da educação básica, o Ministério da Educação, através da resolução de 2019, obriga os cursos a incluírem, a partir de 2020, em seus currículos, componentes curriculares das Ciências da Educação, tal como citamos no final da Parte I, desta tese.

Quanto aos itens *Fundamentos Básicos, Perfil do profissional em letras: habilitação em Língua Portuguesa, Análise de nossa realidade: o aluno*, não há diferença entre as edições de 2004 e 2009. Permanecem os mesmos objetivos e competências, assim como a estrutura do currículo em três eixos. Porém, no eixo da prática pedagógica, acrescentou-se:

Além dos projetos de intervenção previstos no Estágio Supervisionado, outros projetos, com caráter extensionista, deverão ser desenvolvidos como parte de atividades curriculares destinadas a este fim como Ensino/Aprendizagem de Português I, Ensino/Aprendizagem de Português II e Oficina de Ensino de Literatura. A carga horária das atividades somada à carga horária destinada à execução dos projetos perfaz os 10% de atividades extensionistas exigidos pelo Plano Nacional de Educação. Tais atividades poderão ser voltadas para o próprio corpo docente e discente da escola sede do estágio supervisionado, assim como para a comunidade onde atua a escola. Desta forma, materializa-se a prática social necessária ao processo educativo e capacita-se a comunidade acadêmica do curso (docentes, discentes e técnico-administrativos) para o exercício democrático e participativo de socialização dos diversos saberes no âmbito das ciências da linguagem, amplia-se o conceito de sala de aula e da profissionalização do profissional de Letras (PPC de Letras, 2009, p. 12).

Nota-se que o documento vem tentar resolver a ausência da prática na formação, através de uma determinação nacional que se dedique apenas 10% da carga horária

dos componentes do eixo da prática para atividades extensionistas, com o objetivo de materializar “a prática social necessária ao processo educativo e capacita-se a comunidade acadêmica do curso (docentes, discentes e técnico-administrativos) para o exercício democrático e participativo de socialização dos diversos saberes no âmbito das ciências da linguagem”. Porém, a prática social parece que está sendo entendida como levar os conhecimentos das ciências da linguagem à comunidade e não como o estabelecimento de um diálogo não hierárquico com a comunidade, no sentido de atendimento de suas necessidades reais.

Outra mudança percebida foi nas ementas de Ensino/Aprendizagem de Português I e II. Em Ensino/Aprendizagem de Português I lemos o seguinte:

Formação histórica do contexto atual de ensino de língua portuguesa no Brasil. Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC de Letras, 2009, p. 47).

E na ementa de Ensino/Aprendizagem de Português II lemos:

Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa para o ensino médio. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso. (PPC de Letras, 2009, p. 48)

Observamos que houve uma considerável mudança nas ementas desses componentes, agora mais preocupados com a reflexão, com os documentos oficiais sobre o ensino de língua e com atividades de extensão. Porém, quanto ao Estágio Supervisionado, permanecem as mesmas ementas e ainda sem bibliografia.

Daremos continuidade a nossas interpretações sobre o discurso para a formação a partir da análise do PPC de Letras (2007), projeto também vigente até os dias de hoje, em um dos cursos de Letras mais antigos no Pará.

### **3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2007)**

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras de 2007 (Anexo 4) é um projeto em vigor, parcialmente fundamentado no PPC de Letras (2004). Entendemos que essa fundamentação se deu pelo fato de que o curso mais antigo foi o parâmetro para a construção dos projetos dos cursos que surgiram com o processo de interiorização. No início, eram os professores do curso mais antigo que se deslocavam para o interior para dar aulas nos cursos da interiorização. Só depois de muito tempo é que os cursos conseguiram constituir um corpo docente próprio.

Porém, o PPC de Letras (2007), no seu texto como um todo, apresenta um discurso voltado para o contexto mais específico da região amazônica, por ser um dos cursos mais antigos e mais próximos das microrregiões amazônicas, o que torna muito pertinente sua análise. Já a estrutura, os eixos, os componentes curriculares e as ementas dos componentes curriculares são os mesmos, salvo pequenas alterações no texto, mas nada significativo para os objetivos deste estudo. De modo geral os textos dos dois projetos são quase que equivalentes, por exemplo, o conteúdo textual dos itens descritos na análise do projeto anterior, como os fundamentos básicos, o objetivo da formação são os mesmos.

No entanto, no PPC de Letras (2007), no item que trata da análise da realidade, encontramos um discurso mais sensível ao contexto local, preocupado em “adequar-se mais ainda à realidade local, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento regional, bem como implementar ações de pesquisa, ensino e extensão condizentes com as necessidades do homem e da mulher da Amazônia” (PPC de Letras, 2007, p. 2). Neste projeto, encontramos mais aproximação com a comunidade, pois espera “maior envolvimento dos discentes em atividades ligadas a *movimentos sociais* voltados para a construção de *políticas públicas de educação*, quer para a zona urbana como para o campo”, para melhorar a qualidade de vida do homem e da mulher da Amazônia. Como, por exemplo, maior consciência dos

problemas sociais, “principalmente em decorrência de sérios problemas socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos enfrentados” (PPC de Letras, 2007, p. 8).

Passando para o item da estrutura do curso onde encontramos os eixos para a formação, seguindo as orientações dos pareceres nacionais, o currículo é organizado nos mesmos eixos, *uso, reflexão e prática profissional*. Porém, no texto percebemos maior preocupação com o desenvolvimento de atividades de extensão, mais preocupado com as características sociais do contexto das microrregiões da Amazônia paraense. Como de forma geral, para atender as necessidades normativas nacionais, não há muita variação entre os documentos, não seria interessante repetir tudo que já dissemos na nossa análise do projeto anterior, por isso, e no sentido de atender nossos objetivos, vamos destacar o que há de concreto relacionado a um discurso mais comprometido socialmente presente no PPC de Letras (2007).

Em propostas de ações futuras dentro da formação como a extensão e a investigação científica, são previstos, no documento: prestação de serviços e ação comunitária, atividades voltadas para temas como identidade, “do ponto de vista da pesquisa, há necessidade de o curso implementar ações objetivando gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, voltadas para a realidade da Amazônia paraense e articuladas com o ensino e extensão” (PPC de Letras, 2007, p. 12).

O projeto apresenta uma lista de temas sugeridos para serem desenvolvidos em investigações dentro do curso. Surgem temas relacionados a educação do campo, fala e contexto escolar, memória cultural etc., “Variação linguística, letramento e educação do campo”, o tema “texto e discurso” e, em especial o item, “Amazônia e Língua Inglesa: da apropriação linguística às relações de poder” (PPC de Letras, 2007, p. 13). Este último item nos chamou atenção, pois é a referência mais explícita da relação língua e poder que encontramos em nossa análise. E, justamente, com relação à língua inglesa, o que mostra que há alguma referência aos estudos sobre relação entre língua e justiça social, amplamente discutida dentro dos estudos em língua inglesa, como vimos na parte I de nosso estudo.

Também vimos a preocupação relacionada com a variação linguística e a educação realizada em contextos específicos, como a educação do campo. Assim,

percebemos que neste projeto há um discurso mais preocupado com a formação de professores/as de português no contexto amazônico, o que vem nos fornecer pistas de que há um desejo de trabalhar na formação do docente de língua questões que podemos apontar como uma iniciativa de formação de professores/as de língua para a promoção da justiça social (FPLJS). E é, inclusive, a partir do contexto deste projeto de formação que realizamos as entrevistas com professores formadores que participaram e participam da discussão dos documentos de atividades curriculares do curso de Letras, nas microrregiões da Amazônia paraense.

A análise evidencia que, apesar de as resoluções determinarem muito o discurso para a formação e os projetos serem muito mais obedientes as orientações para a formação mais especializada na área, com grande espaço no currículo para os conhecimentos específicos, há lugar para que se construa uma formação mais adequada aos contextos locais, mais sensível aos seus problemas e comprometida com a transformação social.

Atualmente, as faculdades dos dois projetos analisados estão discutindo os novos PPC de Letras, a partir da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, com previsão para aprovação em 2021. Essa resolução determina a carga horária para os grupos dos componentes curriculares, fazendo com os cursos sejam mais equilibrados entre teoria e prática pedagógica. Esta resolução significa uma mudança importante nas propostas, por isso, esses novos documentos serão analisados em estudos futuros, no âmbito da continuação de nossas investigações sobre formação de professores/as de língua para a justiça social, no contexto amazônico brasileiro, estudos que se estenderão, após esse momento em que constituímos uma base consistente para a compreensão do currículo e de como se faz uma FPLJS ou de ações de FPLJS no contexto amazônico. Agora, passaremos para a exposição do que percebemos nas vozes dos sujeitos sobre a formação.

### 3.4 Vozes dos sujeitos

Dois grupos participaram de nossa investigação, um grupo de professores formadores e um grupo de alunos e ex-alunos dos mesmos cursos cujos documentos foram analisados. Substituímos os nomes dos professores formadores pela ordem de entrevista, Entrevista A, Entrevista B, Entrevista C e Entrevista D. quanto ao grupo de alunos e ex-alunos, criamos nomes fictícios.

Os quatro professores formadores entrevistados participaram diretamente da discussão de propostas de projetos pedagógicos, ao longo de mais de dez anos. Do primeiro projeto aprovado, ainda em vigor, passando por uma versão elaborada em 2012, porém, não aprovada, até à versão que está sendo discutida para possível aprovação em 2021. A seguir, veremos que das falas dos sujeitos, emergem regularidades (Amado, 2014), mostrando que os discursos para a formação, as práticas implícitas e as percepções não são ocasionais.

Na maioria das entrevistas, o tema PPC ocupou muito espaço das falas, o que é fácil entender, uma vez que, após tantos anos, agora o curso foi chamado a finalizar uma proposta. O Ministério da Educação determinou que os cursos devem, em dois anos, adequar seus projetos e apresentar uma proposta conforme a resolução publicada em 2019. Em todas as falas percebemos o reconhecimento de que um projeto precisa ser aprovado e o anseio de todos em uma proposta mais coerente com o que pensamos para a formação de professores/as de língua hoje, e não mais os discursos que vimos nos documentos, para a formação.

Quando questionados sobre as suas opiniões quanto a formação que está sendo realizada no contexto em que a investigação empírica foi realizada. Na Entrevista A, destacou-se que o perfil do licenciado em Letras é pouco discutido entre os alunos e entre os próprios professores formadores. O que se reproduz sobre esse tema, é uma resposta pronta de que o curso deve formar professores para ensinar língua. Além disso, em sua opinião, na formação, língua não é colocada no seu *status* adequado, pois é, preferencialmente, trabalhada sob uma perspectiva da descrição. Compreende-se que a formação está muito mais preocupada em ensinar a analisar, porém, após a análise, pouco se explora o porquê ou a sua função.

Percebemos também que há um reconhecimento de que essas questões passam pelo momento de elaboração do PPC, no entanto, na opinião do sujeito entrevistado, este tem sido muito mais um momento para a superação de uma tarefa burocrática e passando pouco pelo momento de discussão coletiva de questões importantes sobre a formação. Além disso, ressalta-se que o currículo é fragmentado o que se vem refletir na dificuldade encontrada pelos alunos em construir um sentido para tudo o que estudam ao longo dos anos de sua formação.

Em sua fala, o sujeito entrevistado destaca que todos os professores formadores da faculdade deveriam ter conhecimento do PPC para poderem compreender a formação que está sendo realizada e, portanto, todos deveriam participar da sua elaboração, e não ter somente o acesso às ementas das disciplinas, posteriormente, para a elaboração de seus planos de aula. Chama-se atenção ainda para o fato que todos fazem muitas críticas sobre a formação, mas pouco se modificam as práticas e continuamos a reproduzir a mesma formação, baseada em ensinar a língua a descrever e em cima de um currículo fragmentado.

Com relação à formação e à realidade do contexto social, percebemos que há uma consciência de que o projeto de formação é uma reprodução de outros projetos e das normativas do governo, e que se trata de uma reprodução de uma perspectiva ainda colonialista. Porém, defende-se que há, no nível das ações dos docentes, atividades que dialogam com a realidade local. Na sua fala, percebemos que o/a professor/a formador/a é enfático/a em afirmar que a formação de professores/as de português deve estar voltada para questões de desigualdade e de injustiça social, e que tal é uma necessidade.

Na Entrevista B, percebemos o compromisso e responsabilidade com a aprovação do projeto atual do curso mais adequado ao que acreditamos hoje dever ser a formação:

Entrevista B: “Primeiro, eu vejo uma responsabilidade muito grande, eu já consigo entender melhor como funciona, eu tive muita dificuldade de compreender as leis. Pra construção do PPC tem uma série de resoluções que regem a escrita [...]. então a dificuldade, desde quando eu assumi, [...] nós esbarramos nisso. Hoje mais amadurecida eu não dou nenhum passo na

escrita sem que eu leia antes sobre estágio, TCC... A princípio, eu tive essa dificuldade, na parte do reconhecimento da técnica, das leis”.

Apesar de ser de uma área específica, com pouca leitura sobre formação de professores/as, percebemos o/a professor/a formador/a tem o desejo de escrever algo bem fundamentado e que seja, enfim, aprovado, em suas próprias palavras, “*eu não quero escrever algo aleatório... eu pensei nisso, que ele seja aprovado. É um material que vai subsidiar a nossa prática, a nossa prática docente e vai contribuir, por sua vez para a formação.*” (EB). Por outras palavras, podemos dizer que há uma compreensão de que os projetos pedagógicos realmente orientam a prática docente, que não se trata apenas de um documento burocrático,

Entrevista B: “Eu vejo... Não deixa de ser um planejamento amplo, o PPC é um planejamento de nossas ações. Nós precisamos desse norte. Eu vejo hoje como nosso PPC tá desfasado, isso também reflete nas nossas ações, disciplinas que deveriam ser práticas, nós trabalhamos muito teórica, é um planejamento macro que orienta o nosso trabalho, se ele não está bem articulado, ele não vai dar muita contribuição para a formação do professor. O nosso é de licenciatura, mas ele tem cara de bacharelado. O PPC de hoje não contempla as nossas necessidades e nossa clientela de formação.”

Em sua opinião, o licenciado sai com muito conhecimento teórico e pouco para trabalhar na educação básica, por isso, o/a professor/a formador/a compreende que se deve acrescentar à formação mais estudo dos componentes da prática pedagógica. Em sua opinião, todo profissional formado em uma licenciatura deve contribuir para resolução das situações problemáticas que fazem parte do seu contexto social de atuação.

Na Entrevista C, o/a professor/a formador/a reconhece que hoje se realiza uma discussão mais sistemática sobre a formação junto aos alunos e professores/as, uma iniciativa das últimas gestões, no sentido de compreender o que pensam as pessoas sobre a formação, o que antes ficava muito concentrado na comissão que



sistematizava o documento final. Sobre a formação, de forma geral, o/a professor/a formador/a diz que:

Entrevista C: “Percebe-se que o curso de Letras tem um cunho de bacharelado, pragmático, como a separação de teoria de lado e prática de outro. Começamos a perceber hoje que o curso não está muito ligado a licenciatura, e mais para formação de pesquisadores e pouco para formar professores para a educação básica. Hoje há um maior debate sobre o currículo, os professores falam mais sobre a formação”.

O/a professor/a formador/a destaca a importância de se realizar uma formação mais ligada a realidade local, como saber atuar em termos da oralidade local, mas, na sua opinião, a concepção de língua que subjaz ao currículo é a de língua como instrumento de comunicação:

Entrevista C: “Primeiro se aprende a teoria e depois se aplica nas oficinas, como duas coisas distintas, um pensar e um fazer. Não se discute questões, por exemplo, da proposta da BNCC das reformas no ensino. Porque a concepção é de que a gente consegue resolver as questões de leitura e escrita e produção dos meninos só pelas questões da língua, uma concepção muito imanentista, parece que só dominar as questões da língua os meninos vão ser excelentes professores”.

Em sua opinião, compreendia-se que, se o licenciado dominar a teoria, automaticamente, aplicaria na realidade, e que a pós-graduação tenta quebrar essa lógica, mas na graduação: *“depende muito do esforço do professor ao ministrar a disciplina e fazer relação com o processo de ensino na educação básica, mas nas ementas das disciplinas não é previsto, depende muito do professor”* (EC).

Com relação ao papel social da formação na realidade em que ocorre, o/a professor/a formador/a diz que os alunos saem do curso *“levantando questões de identidade, e contrapondo a visão homogeneizante de língua, os alunos saem sabendo que existe uma concepção que busca homogeneizar as pessoas com base na língua”* (EC). E enfatiza que o objetivo do curso com a região deve ser também o

de formar com compromisso político para questionar o processo de homogeneização na Amazônia:

Entrevista C: “A relação do curso de Letras e a Amazônia tem sido feita mais a nível de pós-graduação. Mas gostaria de ver a produção acadêmica da universidade e ver que no interior a preocupação é com a vida das pessoas, porque no interior as relações são outras”.

Na Entrevista D, o/a professor/a formador/a destacou a importância de se discutir coletivamente o PPC, pois, se não for assim, será mais difícil que seus pressupostos sejam refletidos na prática cotidiana. O/a professor/a formador/a destacou ainda a importância de fazer a avaliação e discussão do projeto com mais frequência.

Quanto ao perfil de formação, compreende-se que a região amazônica é uma realidade diferenciada, um modo de viver e um modo de falar típico, mas não que o curso deva se adequar só ao regional, na opinião do/a professor/a formador/a, se deve pensar no universal e inserir aspectos regionais, que discutam o desenvolvimento regional, discutam o falar regional, porém não uma formação fechada naquela realidade. Os temas regionais podem abarcar a questão do falar regional, mas o/a professor/a formador/a lembra que no currículo não há esse perfil para trabalhar com o regional. Na sua opinião, na prática, não há uma forte identidade com o regional, por exemplo, a grade curricular é muito semelhante aos outros cursos, semelhante a formação que se faz em outros cursos, fora da região amazônica.

O/a professor/a formador/a diz que, atualmente, por força de uma norma, o curso de Letras é como um bacharelado, com muito conhecimento técnico e teórico, por isso, acrescentaria ao curso mais prática, com o objetivo de superar o distanciamento entre a formação e a atuação do/a futuro/a professor/a em sala de aula. E sobre a formação e contexto de desigualdade e injustiça, em sua opinião, “*o professor de português e todos devem ter essa preocupação, penso que agora a instituição tem dado e tem pensado muito esses contextos de desigualdade, os alunos têm recebido mais apoio para permanecer no curso*” (ED).

Como podemos perceber, a aprovação do projeto tem tomado muito tempo das reuniões e das interações da faculdade. Observamos que há maior insistência, por parte dos atuais gestores atuais da faculdade, em compartilhar o documento e pedir

a colaboração de todos nas reuniões de faculdade que acompanhamos durante a observação participante. Todos fizeram uma reflexão sobre a defasagem do documento e todos compartilham da opinião de que a formação está pouco voltada para questões pedagógicas para uma licenciatura, com muito mais espaço para os conhecimentos específicos da área, em direção a uma formação como bacharelado. Como a faculdade ainda tenta superar esse problema, percebemos que fica mais difícil avançar nas questões mais sociais da formação, porém, devemos esperar para ver quais mudanças de fato ocorreram na proposta para a formação, após sua aprovação em 2021.

Além do grupo de professores/as formadores/as, ouvimos também as opiniões de alunos/as e ex-alunos/as do curso. Deste grupo, seis são ex-alunos/as que atuam no ensino básico público do Pará, como professores/as de português em diferentes municípios, no interior e na capital. Vamos tratar esse grupo como professores/as e sublinharemos alguns trechos das falas para darmos destaque à nossa análise.

A este grupo perguntamos, de forma introdutória, qual a opinião sobre a formação que receberam. A maioria considera que foi uma formação equilibrada entre as perspectivas formal e crítica/reflexiva sobre a língua. Depois, perguntamos sobre a pertinência dos conhecimentos a que tiveram acesso na formação para a sua atuação profissional. Obtivemos as seguintes respostas:

Professora Ana: “A formação que recebi na graduação foi primordial para o sucesso de minha atuação em sala de aula, hoje em dia. Muito dos conhecimentos repassados, discutidos e problematizados em sala de aula quando de minha formação, estão vivos em minha memória e os utilizo em cada aula por mim ministrada, na atualidade. Obviamente, nem tudo é ativado, haja vista que muitos assuntos ali apresentados foram de cunho quase exclusivamente acadêmico, e estão muito mais voltados para a pesquisa em língua/linguagem. Entretanto, não se pode negar que contribuíram para a sustentar teoricamente minha prática educacional”.

Podemos perceber que a formação contribuiu muito mais para a fundamentação teórica, tal como o grupo de sujeitos entrevistados destacou em suas falas e como

vimos nos documentos analisados. Nesse sentido, podemos inferir que não há tanto distanciamento entre os que os documentos preconizam, o que os os/as professores/as formadores/as percebem que fazem em sala de aula, o que os alunos aprendem na formação e o que reproduzem nas aulas de língua, na educação básica.

A professora Ana considera que esses conhecimentos teóricos foram fundamentais para sustentar a sua prática. Esta visão é muito próxima do que foi mencionado na Entrevista C, quando o entrevistado destacou que se acreditava que, para que a prática fosse resolvida, bastava o licenciado dominar os conhecimentos teóricos sobre língua. Na fala da professora Karla podemos perceber a mesma relação, de que os conhecimentos teóricos fundamentaram a sua prática, porém, ela acha que faltou mais conhecimentos relacionados a prática pedagógica:

Professora Karla: “Foi uma boa formação, ainda que com algumas limitações. De maneira geral, o curso me colocou diante de conhecimentos e concepções teóricas muito proveitosas e importantes a minha prática docente. Entretanto, em experiências em eventos, mesmo na época do curso, e com outros colegas de docência, após, pude perceber que muitos conteúdos também importantes - sobretudo para a continuidade da vida acadêmica - não foram abordados, como semiótica, linguisticamente falando, e questões acerca da inclusão, no ramo mais pedagógico”.

Quando perguntamos a professora Laura sobre a pertinência dos conhecimentos trabalhados na formação, ela reconhece que os conhecimentos teóricos são importantes, porém, para a sua atuação profissional na educação básica, a teoria acabou sendo trabalhada em excesso:

Professora Laura: “Parcialmente, os estudos estruturalistas são relevantes para compreendermos alguns fenômenos linguísticos mais formais, mas sua abordagem sistemática não cabe nos universos discursivos que envolvem a realidade de nossas salas de aula”.

Atentemos para o fato de que quando perguntamos sobre os conhecimentos, de imediato, a professora os relacionou com o estruturalismo linguístico que, para ela, foi abordado de forma sistemática, no curso, evidenciando que, quando falamos em conhecimentos sobre língua, é o estruturalismo que é lembrado pelos/as ex-alunos/as e hoje professores/as de língua materna. Logo, percebemos de imediato as implicações diretas de um currículo de formação de professores/as na sua atuação no ensino básico e seus reflexos na sociedade. Assim como um currículo de cunho estruturalista tem seus reflexos, um currículo comprometido socialmente também terá. Por isso, a importância de não medirmos esforços em fazer com que um currículo e um projeto de formação de professores/as de língua sejam comprometidos, de forma sistemática, com a promoção da justiça social. Os trabalhos isolados e o esforço de uma parte dos/as professores/as em promover aprendizagens para a justiça social na formação não ficaram tão presentes na atuação profissional ou na fala dos professores da educação básica, como ficou a perspectiva estruturalista da língua, que foi sistematicamente trabalhada no currículo.

A professora Taís colocou muito bem o que é curso e a formação que recebeu. Destacou os componentes curriculares, mostrando que, ao longo do curso, recebeu uma explícita formação voltada para o estudo teórico. Apesar de dizer que foi uma formação equilibrada, na verdade, o equilíbrio a que ela se refere é quanto às abordagens feitas dentro da linguística e da língua portuguesa, ambas de cunho estruturalista, excessivamente abordado no desenho curricular de 1989, como a professora se refere em sua resposta:

Professora Taís: “Tive uma formação equilibrada nas disciplinas de Língua Portuguesa (I, II, III, IV, V, VI e VII), a finalidade foi conhecer a língua formal, gramatical e estruturalista; nas disciplinas de Sociolinguística do Português, Linguísticas I, II e III e Linguística Aplicada foi uma abordagem mais crítica e reflexiva da língua, norteando a minha prática, contribuindo para uma melhor compreensão de como trabalhar em sala de aula as duas formas, pois a língua é viva, mutável, os falantes reinventam a forma de falar, de se comunicar a todo momento, ainda mais em tempos de mídias sociais, porém o professor de português deve buscar o equilíbrio em suas aulas, entre o ensino da língua padrão e o funcionamento da

língua do dia a dia do aluno, evitando assim o purismo, o preconceito linguístico e consequentemente a estigmatização da língua”.

Percebemos na fala da professora que o equilíbrio entre o ensino da língua padrão e o funcionamento da língua do dia a dia do aluno no ensino acontece por um esforço do professor e não porque sua formação tenha dado essa percepção. Caso contrário, o/a professor/a, de acordo com a sua formação, ficaria no purismo linguístico.

Quando questionados sobre a sensibilização ou reflexão sobre o ensino de língua e questões sociais, o destaque vai para a contribuição do componente da Sociolinguística, Fonética e Fonologia. Porém, vimos na análise dos documentos que essa dimensão é construída, preferencialmente, sob a perspectiva variacionista e descritiva, mas que, conforme as falas dos professores, a sua abordagem criou a oportunidade de refletirem sobre a relação língua e sociedade dentro do curso.

Professora Ana: “Em inúmeros momentos, nas discussões implementadas pelos discentes na universidade, avaliamos a aplicação prática dessa teoria que ora era discutida. Disciplinas como Sociolinguística, Análise do Discurso, Pragmática Linguística etc., que, embora não estivessem, à época, com esta nomenclatura na grade curricular do curso, davam vivacidade ao aspecto mais estrutural da língua”;

Professor Ruan: “Sim, logo nas primeiras disciplinas – a saber Fonética e Fonologia, Filologia românica –, já se falava sobre sensibilizar-se a respeito das questões sociais a partir das discussões sobre o uso da língua nas comunidades de fala. Lembro-me que, naquele momento, as discussões giravam em torno de mudança/variação linguística, que se relaciona também à produção da fala”;

Professora Laura: “Sim. Nas aulas de Sociolinguística, nas disciplinas pedagógicas e de Literatura, principalmente nos estudos dos movimentos literários mais contemporâneos”;

Professora Tais: “Na disciplina Sociolinguística do Português houve discussão sobre como em sala de aula iríamos ensinar a língua portuguesa”;

Professora Karla: “Sim. Em muitos momentos do curso discutimos questões sociais, com ênfase em nosso papel enquanto futuros professores de língua portuguesa. Isso ocorreu, por exemplo, nas disciplinas de Fonética e Fonologia do Português e Sociolinguística. Nelas, na primeira de maneira mais efetiva, tivemos a possibilidade de refletir sobre o preconceito linguístico que nós mesmos tínhamos quanto a nossa forma de falar”.

Como podemos ver, a Sociolinguística talvez tenha sido o componente curricular que mais colaborou para a sensibilização dos/as professores/as para a relação língua e sociedade. Relacionamos estas falas ao fato de que, no PPC de Letras (2007), estava registrado que, no curso, havia uma significativa produção científica de professores/as desenvolvendo pesquisa na área da Fonética e da Fonologia sobre o falar regional. Por sua vez, na Entrevista C, o/a professor/a formador/a diz que os alunos saem do curso levantando questões de homogeneização dos sujeitos através da língua, problematizando questões de identidade dentro da variedade falada na região do interior da Amazônia paraense. Essa ligação direta entre as investigações realizadas no curso, a fala dos/as professores/as formadores/as e as falas dos/as professores/as da educação básica nos leva a compreender que podemos agir não só no nível dos componentes curriculares, mas também a nível do desenvolvimento investigações científicas que problematizem a relação entre língua e justiça social influenciará diretamente a compreensão da relação língua e justiça social por partes dos/as futuros/as professores/as.

Ou seja, é necessário também desenvolver investigações científicas dentro do curso, envolver os licenciados e trazer seus resultados para serem discutidos nas aulas da graduação, pois compreendemos que, assim como os estudos no âmbito variacionista ficaram marcados na formação, como vimos nas respostas dos/as professores/as, compreendemos que, investigações que estabeleçam maior compreensão da relação língua e a promoção da justiça social, também terão impacto na formação e na atuação profissional.

Sobre o papel social do professor/a de português e a promoção da justiça social, na opinião dos/as professores/as:

Professora Ana: *“É fundamental na formação básica, licenciatura, do profissional que atua em sala de aula, mas não podemos esquecer da formação continuada, que amplia a visão do docente, tornando suas aulas muito mais prazerosas e os resultados muito mais significativos para os alunos, para a escola, para o próprio docente e para a sociedade em geral”;*

Professora Laura: *“Seria importante, porque a linguagem é elemento essencial para a vida em sociedade, logo um professor de português bem formado, forma, por sua vez, pessoas conscientes e plenas no exercício de sua cidadania, pois elas podem compreender a linguagem como um instrumento de compreensão do mundo que as cerca”;*

Professora Karla: *“Acredito que isso é de extrema importância. A educação, hoje mais do que nunca, tem um papel fundamental na sociedade e por isso requer profissionais preparados para os infindáveis desafios que a sociedade nos impõe. Essa preparação não tem como não abordar e discutir questões sociais a fim que as levemos para a vida da comunidade que vamos atender. Após o curso, já como uma profissional que trabalha na rede pública de educação, sei que minha formação não foi ideal, mas ela me proporcionou uma boa visão do meu papel como professora. Portanto, diante da nossa realidade atual, acredito que uma formação adequada para qualquer profissional da educação deve ter como objetivo principal despertá-lo para a promoção da justiça social. Uma das maneiras de isso ocorrer, é colocando o indivíduo em preparação frente a realidade que o espera para que ele possa discutir sobre ela e propor soluções baseado em algo concreto. Porém, também acredito que o real comprometimento é algo subjetivo, logo, dependerá muito da vontade do estudante/futuro profissional”;*

Professora Tais: *“Acredito que toda formação de um professor, no caso aqui específico do professor de português, deve ser voltada a um maior comprometimento com a sociedade, pois o objeto de estudo do professor de português é a língua, através das suas aulas, ele pode formar um leitor mais consciente, crítico, e disposto a mudar a sua realidade. Creio que nós professores somos empreendedores da justiça social dentro de nossas salas de aulas, só ainda não nos demos conta disso”;*



Professor Ruan: *“Sim. O compromisso com a justiça e promoção social é necessário. Nós, professores, devemos primeiro nos sensibilizar com as situações de injustiça. Não pode uma comunidade sofrer por usar a sua variedade linguística. Como já disse Bagno, isso não é somente questão de língua, mas uma questão social. Portanto, mostrar que tudo tem uma explicação e ninguém precisa falar a todo momento conforme a norma padrão é ser um profissional comprometido socialmente”.*

Para encerrar as falas desse grupo, destacamos o que diz a professora Rayka, que completa o número de seis professores de língua da educação básica no Pará, participantes de nossa investigação. A professora Rayka ensina português na rede pública em comunidades ribeirinhas, no interior da região amazônica paraense. Suas respostas se diferenciam um pouco das demais quanto ao papel social do professor/a de português e a promoção da justiça social. Percebemos que, em sua fala, ela expressa maior compreensão sobre a pertinência da sua formação para a promoção da justiça social, isso porque a professora Rayka vivenciou uma experiência de aprendizagem sobre justiça social ao produzir seu trabalho de conclusão de curso, orientado pela autora desta tese, entre 2015 e 2016. Antes de iniciar o doutoramento, a autora já fazia um trabalho de sensibilização e de aprendizagens sobre justiça social na formação de professores/as de língua no interior da Amazônia paraense.

Quando a professora Rayka foi questionada sobre a formação e a relação língua e justiça social, ela destaca o momento de sua investigação para a produção de seu trabalho de conclusão de curso:

Professora Rayka: *“Sim. Em muitos momentos no curso de Letras refletimos sobre questões sociais relacionados ao ensino de língua, buscávamos muito a aprender/entender qual realmente o papel social da língua, mas foi particularmente durante a elaboração de minha pesquisa de conclusão de curso (TCC) que mais me dediquei a saber sobre o papel social da língua. [...] Minha pesquisa buscava responder qual o papel social do ensino de língua portuguesa a partir do gênero carta de reclamação em sala de aula, foi uma experiência incrível que me ajudou muito na prática em sala de aulas”.*

A professora faz parte da investigação que estamos desenvolvendo no âmbito das ações práticas e a promoção de aprendizagens sobre justiça social na formação de professores/as de língua. Em seu trabalho, que pretendemos publicar em breve, a professora, no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, observou, desenvolveu e aplicou aulas com o gênero textual carta de reclamação. Essa experiência foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental, numa escola localizada em um município do interior do Pará. Os resultados mostraram as reações de toda a comunidade escolar quando os alunos começaram a reclamar sobre os problemas da escola. A professora destaca que, na observação, ela percebeu que os alunos não tinham interesse em participar das aulas e, após a apresentação de sua proposta de reclamação, de repente, os alunos quiseram participar e 12 questões a serem reclamadas foram levantadas rapidamente pelos alunos. A professora, aluna do curso na época, nos relatou que a direção da escola ficou apreensiva com o fato de os alunos estarem reclamando em suas cartas da estrutura da escola e fez até com que o diretor desse uma resposta sobre a situação da quadra que estava inutilizada.

Neste trabalho, não estamos tratando de nossas investigações sobre as ações, sobre a promoção de experiências práticas de aprendizagens para a promoção da justiça social na formação de professores/as de língua, porque ainda estamos coletando dados e os resultados ainda são iniciais, e precisavam de maior sustentação teórica, o que constituímos nesta tese. Porém, como informante de nossa investigação, neste momento, a fala da professora Rafaela vem confirmar que colocar os licenciandos diante de aprendizagens sobre justiça social na formação é fundamental para se compreender o que é de fato o papel social do professor e, particularmente, da professora de língua, assim como o papel social da língua. Uma vez que, como podemos perceber, as respostas da maioria dos professores estão mais ligadas a uma relação língua e sociedade restrita à compreensão de questões de variação, da fala em relação à norma ou ao preconceito linguístico e não a questões mais amplas de participação política, social, reivindicação de direitos, denúncias, por exemplo. Sabemos que os estudos de diversidade e variação linguística estão dentro do que compreendemos como Formação de Professores/as de Língua para a Justiça

Social (FPLJS), porém a injustiça fora dos sistemas de ensino também é um dos objetivos de formar professores/as para a justiça social, tal como afirma Zeichner (2008):

A FPJS objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo (Zeichner, 2008, p. 7).

E, segundo Hawkins (2011), há uma tendência para a predominância da perspectiva linguística, desenvolvendo competências mensuráveis e específicas de uma língua, sendo a esfera social e política pouco visível, já que esses dois discursos ainda não se uniram na formação de professores/as de línguas para promover mudanças.

A compreensão restrita sobre a relação língua e sociedade na formação se repete nas falas dos participantes de nossa pesquisa ou eles dizem que não existiu na formação. Nossa pesquisa ainda contou com a participação de alunos/as recém-formados/as e, quando questionados se foi estabelecida a relação língua e sociedade em sua formação, eles se limitam a dizer que:

Ex-aluno Fábio: “Sim! A exemplo de algumas disciplinas do campo da linguística como Sociolinguística e filologia românica, trataram das questões relacionadas ao aspecto histórico e social da língua, cujo fatores externos implicariam sobre o uso, mudança e variação dela na fala”;

Ex-aluno Hélio: “Foram poucos os momentos em que houve uma reflexão sobre o ensino de língua. Vimos muita matéria na teoria e pouco na prática. Poucos debates e relatos de outras pessoas contando suas experiências no ensino da língua”.

A formação de professores/as de língua para a justiça social tem um objetivo amplo de contribuir para a transformação da sociedade e, para isso, trabalha não só para entender os mecanismos linguísticos, mas como esses podem colaborar para a compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social e fazer com que os/as professores/as enxerguem seu trabalho como político (Hawkins, 2011).

No sentido de construirmos ações futuras na formação e o desenvolvimento de mais investigações, perguntamos aos recém-licenciados o que pensam de uma formação para um papel profissional mais comprometido com a promoção da justiça social. As respostas foram as seguintes:

Ex-aluno Fábio: “Sim, pois, nós profissionais da educação não somos meros transmissores de conteúdo em sala de aula, somos agentes públicos com o intuito de orientar, ensinar e desenvolver práticas que venham colaborar para as aprendizagens, para o desenvolvimento sociocultural e de inclusão, uma vez que, é pela educação que os sujeitos se constroem e por ela fazemos justiça social”;

Ex-aluno Hélio: “Sim, acho que seria muito importante, mas pouco se falou sobre isso, sobre esse comprometimento. Também é possível perceber uma falta de interesse dos próprios alunos, muitos estão ali, mas não com a intenção de ser um profissional da área da educação, querem apenas seus diplomas e nada mais. O comprometimento com a educação fica em segundo plano. Acho que um “estímulo” é o que falta para os alunos, o reflexo disso são maus professores em sala de aula e uma educação sem comprometimento”.

Para finalizar este capítulo, a seguir, colocamos em relevância mais algumas características percebidas, além dos já evidenciados até aqui, que julgamos interessante incorporar em nossas interpretações como síntese e conclusões.

### 3.5 Síntese da análise

Além do que já foi destacado ao longo da análise, gostaríamos de acrescentar mais alguns pontos para discussão, a partir do estudo realizado na Parte I deste estudo. A nossa intenção é interpretar a superfície linguística como um discurso. Antes, gostaríamos de ratificar que consideramos os discursos a que tivemos acesso como uma parte do discurso para a formação e como algumas representações sobre a formação de professores/as de português na Amazônia paraense. Os discursos que interpretamos a partir da análise dos documentos para a formação podem ser considerados defasados, produzidos há mais de uma década, porém, ainda estão em vigor e ainda hoje são a base para a formação de professores/as de língua, na região.

As instituições de ensino superior no Brasil e a formação realizada por elas passaram por muitas transformações, principalmente no que diz respeito a formação do corpo docente que se ampliou e se qualificou ao longo dos anos. Este processo tem feito com que novos discursos para e sobre a formação comecem a surgir, como vimos nas entrevistas com os professores formadores e como esperamos mostrar em estudos futuros, sobre os projetos que substituirão os que estão em vigor.

Como vimos anteriormente, os discursos são como representação/construção de aspectos da vida social (Bessa & Sato, 2018, p. 153), assim, consideramos os documentos de atividades curriculares como um gênero discursivo, resultado do processo de representação de aspectos da formação.

Com base no que vimos nos documentos, entendemos como discursos que indicam muito mais para uma continuidade do saber já considerado como verdadeiro e há muito tempo privilegiado. O currículo é um discurso e, na concepção de Foucault (1970, 2009), o discurso é também marcado por contradições. Implicitamente, as contradições do discurso pedagógico institucional podem ser detectadas quando, nas diretrizes que organizam a formação de professores/as, ou quando a universidade diz que quer desenvolver sujeitos para a democracia e para uma sociedade mais justa, mas, na prática, organiza seu currículo tendo como base o conhecimento que reproduz a racionalidade clássica e que colabora na manutenção das relações sociais desiguais.

No currículo, por exemplo, percebemos a ausência de componentes curriculares do campo dos Estudos do Discurso (ED), o que já foi indicado por Oliveira (2013), que nos currículos dos cursos de Letras no Brasil, esses estudos têm pouco ou nenhum espaço. Porém, segundo van Dijk, os ECD visam “contribuir para a diminuição da injustiça e das desigualdades sociais legitimadas por meio do discurso” (Oliveira, 2013, p. 322). Van Dijk (2017), em seu trabalho *Discurso e Poder*, diz que os ED desenvolvem estudos para “contribuir para a apoderação social de grupos dominados, especialmente no domínio do discurso e da comunicação” (Van Dijk, 2017, p. 13). Portanto, para formações de professores/as de língua que ocorrem em contextos tão marcado por injustiças, como, por exemplo, o amazônico, e que concorda que se devem existir preocupações com questões sociais de desigualdade ou injustiças na formação, compreendemos que deveriam estar apoiadas em uma perspectiva discursiva e crítica de língua. Este é, a nosso ver, o primeiro ponto a ser considerado, a concepção de língua que estamos privilegiando nos currículos.

Como Gomes-Santos (2012) afirma, a partir dos anos 1990, o currículo de formação em Letras no Pará adquiriu nuances construídas especialmente na epistemologia estruturalista, de acordo com o que afirmam Mignolo e Vázquez (2017), que a universidade tem sido um instrumento para reproduzir o privilégio e a hegemonia epistêmica moderna, com uma arrogância intelectual de querer iluminar o mundo com visões já ultrapassadas e que continuam a perpetuar formas de opressão. Conforme, Henry Giroux em Guilherme (2005):

À medida que a cidadania se vai privatizando e os jovens são cada vez mais formados para se tornarem sujeitos consumidores e não sujeitos sociais críticos, torna-se mais imperioso que os educadores que trabalham nas humanidades repensem o espaço do social e desenvolvam uma linguagem crítica na qual as noções de bem público, as questões públicas e a vida pública se tornem centrais e prevaleçam sobre a linguagem de mercado despolitizante e privatizante. No centro desta questão, a meu ver, está o papel que o ensino superior deveria cumprir na sua função de esfera pública democrática (Guilherme, 2005, p. 138).

Nossa imersão nos currículos e nos projetos de formação de professores/as de português nos deu indícios de suas raízes colonizadoras. Ao longo do tempo, ocorreu um fortalecimento da lógica de um currículo de perspectiva prescritivista, o privilégio de uma concepção formal e a hegemonia da epistemologia clássica e estruturalista de língua. Entendemos como Mignolo e Vázquez (2017), que devemos pensar sobre os conhecimentos que dirigem a nossa prática, pois sabemos que as disciplinas canônicas estão dirigidas para reproduzir o privilégio epistêmico, logo, a reprodução do privilégio de uma classe que domina um saber sobre a língua, uma elite intelectual que domina a forma de fazer formação e, para manter seu *status*, reproduz aquele conhecimento pertencente a um grupo privilegiado, reconhecido e legitimado socialmente que se mantém no poder.

Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo denota uma relação política e econômica, e a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno que hoje se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si. A colonialidade se mantém nos “textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Conforme Mignolo (2006), a colonialidade do saber se sustenta no nível epistêmico, filosófico e científico e na relação das línguas com o conhecimento.

O projeto de(s)colonial se manifesta contrário à manutenção/reprodução da colonialidade do poder, do saber e do ser e cria a expectativa de que outro mundo e outras formas de pensar são possíveis. Sendo assim, antes de tudo, para a construção de uma outra formação de professores/as de línguas é preciso compreender e aprender a questionar as bases que fundamentam os conhecimentos sobre língua e que sustentam a formação do sujeito docente de língua. Este é um ponto crucial, sem entender suas bases e sem compreender as relações que são construídas a partir do saber sobre língua privilegiado no currículo será muito difícil descolonizar a formação.

Descolonizar um currículo não é retirar dele os conhecimentos que são reconhecidamente importantes para a área das ciências da linguagem, concordamos que esses conhecimentos devem fazer parte da formação do licenciado em Letras,

mas descolonizar é revelar a sua face reprodutora da racionalidade colonizadora, que é responsável pelo projeto de reprodução de uma sociedade injusta. Compreendemos que é mais difícil o/a futuro/a professor/a entender o seu papel e o papel da língua na sociedade em direção à justiça social se não se revelar o que há por trás do conhecimento organizado, arraigado na racionalidade colonialista moderna, incluindo seu caráter genocida.

Vimos na fala de nossos participantes indícios de que, a partir dos estudos variacionistas, o licenciado em Letras, no interior da região amazônica paraense, consegue levantar questões de homogeneização através da língua, ou seja, o processo de apagamento, de negação do outro por conta de sua fala. Neste ponto, destacamos que, para uma formação para a justiça social, seria a oportunidade de ampliar a discussão sobre a variedade e a questão do apagamento, construído no domínio das disciplinas de Fonética, Fonologia e Sociolinguística, e inserir, nesta discussão, o tema justiça social como reconhecimento. Para isso, vimos na Parte I deste estudo, que é possível estabelecer maior diálogo com outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais, e seus estudos sobre justiça social e reconhecimento. Este é, a nosso ver, o segundo ponto a ser considerado, procurar identificar e compreender que diálogos com outras áreas estão sendo feitos dentro da formação, em estudos futuros.

No estudo realizado na Parte I deste trabalho, vimos que os ECD nos ajudam a compreender como língua e o estudo excessivo da norma agem para o processo de homogeneização, estigmatização e preconceito, e os estudos sobre justiça social como reconhecimento nos ajudam a compreender como esses processos e as interações comunicativas cotidianas ajudam a reproduzir as injustiças sociais. Seria pertinente, inserir, portanto, na FPLJS os estudos produzidos por Nancy Fraser (2006, 2009, 2013) e Axel Honneth (2003), que relacionam as injustiças sociais e os conflitos sociais de luta por reconhecimento a padrões e interações comunicativas cotidianas.

Fraser (2006, 2009, 2013) diz que o que impede a participação em condições de igualdade na vida social são as disparidades na participação em interações sociais. Acreditamos que, para criar práticas de promoção de justiça social contra a dominação cultural, submissão a padrões de representação, como, por exemplo, sobre a fala dos sujeitos da Amazônia, a sua variedade linguística; contra o ocultamento, impedimento



de participação na vida política por conta de sua diversidade linguística; e contra o desrespeito, ser difamado ou desqualificado nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana, requer ações também nos projetos da formação do docente de língua no sentido de aprofundar essas discussões.

No conceito preliminar sobre luta social, Honneth (2003) diz que “trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores de ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (p. 257). A preocupação de Honneth (2003) é com a linguagem cotidiana em que estão inscritos os padrões de reconhecimento e a constituição de ações coletivas e movimentos sociais de resistência contra o não reconhecimento. Com essas duas perspectivas podemos aprofundar nossa compreensão sobre os processos que ocorrem no contexto social específico, como os processos de estigmatização e preconceito linguístico, e não só a compreensão, mas a modificação da ordem do discurso que prevalece e que é reproduzida, por exemplo, de que uma variedade é melhor do que a outra, e constituir a luta, a resistência e reconhecimento, promovendo justiça social. Toda estas relações podem ser construídas a nível de investigações científicas dentro das faculdades de Letras, envolvendo os alunos do curso. Este é, a nosso ver, o terceiro ponto a ser considerado, as investigações científicas que estamos produzindo dentro dos cursos de Letras.

A nossa análise apontou indícios para a compreensão de que a prática social delineada nos projetos é também da formação especializada para o mercado de trabalho. Poderíamos dizer que é uma prática social ligada a justiça social como distribuição, pois oferece oportunidade de formação e entrada no mercado de trabalho de sujeitos que estão em uma região muito carente economicamente. Porém, alguns autores críticos da noção de justiça como distribuição (Young, 1999), defendem que seu perigo pode estar no que também autores do ECD entendem, que as tendências de práticas discursivas voltadas para a *tecnologização* e *comoditização* não estão para a transformação e sim para a manutenção das relações sociais e econômicas historicamente estabelecidas. A análise textual dos documentos mostrou que eles enfatizam a aquisição de *habilidade* para a *eficiência*, termos próprios de um discurso

que implica um papel passivo do sujeito em formação, preocupado em atingir metas ou resultados, o que significa uma perspectiva associada a visão objetiva de treinamento.

De acordo com Fairclough (2016, pp. 268-269), “as habilidades da educação linguística em termos de um vocabulário de habilidades implicam também uma visão da língua altamente normativa, como um conjunto determinado de práticas”. Vimos, anteriormente, que as atividades curriculares propostas nos documentos estão organizadas ou dominadas por um vocabulário ou lexicalização em torno das palavras habilidades e competências, os eixos da formação articulam-se em torno das “*competências e habilidades* a serem desenvolvidas pelos/as futuros/as professores/as, tendo em vista sua formação como usuários *proficientes* da língua portuguesa” (PPC de Letras, 2004, p. 70). Mesmo detectando esta tendência, buscamos observar se dentro das habilidades e competências relacionadas no documento havia alguma que fizesse referência ao aspecto social da formação, mas não encontramos.

Como já referimos aqui neste trabalho, as sociedades dominadas pelo capital industrial, como os Estados Unidos, por exemplo, passaram a ver uma nova perspectiva de sociedade, baseada no esforço, ambição e mérito escolar que levariam ao sucesso na vida profissional. A escola passou, então, a ser ajustada a novas necessidades e transformações sociais e políticas determinadas economicamente (Giroux & Simon, 2011) e, para sucesso de tal projeto, o currículo de formação também deveria assumir essa perspectiva econômica.

Conforme Foucault, qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras práticas discursivas, assim, a *comoditização* tem sua relação com a prática discursiva da *tecnologização*. A “*tecnologização*” também parece ser uma tendência de prática social implícita no currículo do curso em análise, um tipo de discurso próprio da sociedade moderna. Como referido anteriormente, as palavras do campo semântico do social e democrático aparecem pouquíssimas vezes, *democracia* aparece uma vez, *discurso/discursivo* também surge uma única vez e a palavra *social* apenas duas vezes. Por outro lado, o documento exaustivamente reproduz vocabulário ou lexicalização associadas ao campo semântico da *técnica* e do *método*, como o que se espera da formação:

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua portuguesa (LP): domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita; conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa; domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional (PPC de Letras, 2004, p. 67).

Ou seja, a noção aqui é que o currículo é um saber prescrito a ser dominado. Conforme Foucault (1979), a tecnologização está a serviço do *biopoder moderno*, onde o poder de disciplinar, controlar, normatizar, treinar os hábitos, os movimentos são formas modernas de produção e esse poder produz o sujeito moderno (Fairclough, 2016). Como já referimos anteriormente, Silva (1999) diz que, para cada “modelo” de sociedade, ou tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade, se estabelece uma relação de conhecimentos explícitos no currículo:

Será a pessoa racional e ilustrado ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais da cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de currículo (Silva, 1999, p. 15).

De acordo com Foucault, diante da identificação da natureza política do discurso explícito no projeto de formação ou no currículo, enfatizamos a natureza discursiva presente no documento analisado, a prática discursiva da tecnologização do currículo vem intensificar a comoditização, ajustado ao modelo da pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação.

A tecnologização está presente no currículo também na ênfase dada aos e pelos componentes curriculares que enfatizam a perspectiva técnica da produção textual, principalmente, na tendência atual com o trabalho com os Gêneros Textuais, com destaque para a identificação, o reconhecimento de sua estrutura e características para a posterior produção, além da ênfase dada nesses componentes à produção de

sequência didáticas, proposta mal interpretada que se tornou um trabalho técnico. Tomando como referência o pensamento de Foucault, de tecnologização do poder, Fairclough (2016) chama atenção para a tendência da “tecnologização do discurso” que se estende ao estudo dos gêneros textuais. O autor sugere que, na sociedade moderna, a tecnologização do discurso tem ligação íntima com o poder. A pura tecnologização pode levar a objetificação do sujeito que, diante de determinadas situações, fora da abrangência de seu conhecimento especializado e técnico, pode se sentir incapaz de agir. Inerte, incapaz de lutar, reproduz a estrutura social, mantendo quem já está no poder, já que o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas que se encontram em todas as relações sociais, não se concentrando apenas na violência ou repressão (Foucault, 1970).

O currículo como seleção de conhecimento organizado e como material pedagógico interfere na prática pedagógica, reflete o consenso dominante e, assim como em livros didáticos e programas educacionais de interesse público, “raramente se permite que sejam ‘polêmicos’”. Em outras palavras, as vozes alternativas, críticas, radicais, costumam ser “censuradas ou mitigadas” (Van Dijk, 2017, p. 82). Assim, o currículo, como instituição que detém o poder, pode legitimar e reproduzir visões etnocêntricas, racistas etc., e controlar a cognição de outras pessoas, isto é, uma forma de poder social (Van Dijk, 2017).

Não podemos deixar de transpor nossa análise para uma consideração política e deixar de destacar o poder produzido quando detectamos que, na elaboração dos documentos, houve grande reprodução da maioria do que estava escrito nas diretrizes nacionais para a formação, porém, se fez uma escolha deliberada em não considerar a dimensão *ideológica, os valores humanísticos ou a responsabilidade social*, que estavam previstos nessas diretrizes determinadas pelos órgãos governamentais.

Para Santomé (2005), no currículo só existem homens brancos, empregados, cristãos etc., e não se ensina nada sobre vida de pessoas, das mulheres, sobre as injustiças que sofrem, nem como podem defender-se na escola. Não há nada sobre lutar por outras formas de produção e distribuição mais justas e democráticas ou estudo da vida cotidiana das pessoas que vivem da agricultura e da pesca, as injustiças que enfrentam, a escassez de recursos de que dispõem devido à sua concentração exclusivamente nas cidades. Há muito pouco nos currículos de

formação de professores/as que promova aprendizagens preocupadas em nos fazer pensar mais sobre o outro, porque o outro é apagado, como vimos em nossa análise. O pensar sobre nossas relações com o outro foi ignorado e se manteve o discurso pela forma e pela estrutura na formação do sujeito docente de língua.

Não se trata, no currículo de formação de professores/as de língua, questões que possam levar os/as futuros/as professores/as a refletirem sobre as injustiças a que as pessoas são submetidas. Para formar cidadãos, é preciso criar condições para que se avalie a condição da vida cotidiana das pessoas, trazendo assuntos sobre justiça e responsabilidade social. Porém, justiça social sequer foi mencionada na formação e a preocupação com a *responsabilidade social* na formação, prevista nos pareceres, foi ignorada, silenciada, e o silenciamento sempre será opressor, injusto e colonizador. Nesse sentido, sempre estará para a manutenção da ideologia oficial que, na visão marxista, é a “falsa consciência”:

Vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (Miotello, 2005, p. 168).

Compreendemos que desconsiderar o outro no discurso para a formação, desconsiderar que, além da formação técnica e especializada, os pareceres previam também a consciência da relação com o outro e a responsabilidade social, pode ter impedido uma outra formação, uma formação mais consciente das contradições sociais. Segundo Oliveira (2013), as relações de poder se dão de maneira implícita, não imediatamente óbvias, estão escondidas nas entrelinhas textuais e, neste caso, através da escolha deliberada de não trazer aos documentos aquilo que poderíamos considerar como crucial para compreender a formação de outra forma, menos distante da realidade social. Como afirmam Moreira & Tadeu (2011), reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder precisa da tarefa de análise que nos ajuda a identificar essas relações, porque o poder não se manifesta de forma cristalina, ou seja, não se manifesta só naquilo que está exposto, mas também naquilo que foi ocultado.

Compreendemos também que, com a inclusão de pensadores de outras áreas científicas, a língua seria colocada como tema de suas discussões, o que proporcionaria uma revisão epistemológica sobre o conceito de língua dentro dos cursos de Letras, o que poderia conduzir a uma renovação na formação e, conseqüentemente, no ensino de língua. Segundo Giddens (1991) a renovação do conhecimento promove a tomada de consciência da dominação que pode conferir ao sujeito a possibilidade de mudança e a modificação do fluxo social.

As limitações do currículo de Letras em perceber a relação ideológica do discurso têm uma influência negativa sobre o ensino de língua que foca exclusivamente o ensino de gramática, enquanto precisamos urgentemente de “ter consciência de que o discurso é um fenômeno social e político essencial para a construção e para a desconstrução das relações de poder em qualquer sociedade” (Oliveira, 2013, p. 8).

Nas vozes dos sujeitos, encontramos indícios de que existe a consciência de que a formação que está prevista no currículo não é muito diferente da que se realiza nas aulas de educação básica. De modo geral, constatamos a emergência de regularidades nos dados (Amado, 2014), mostrando que os discursos para a formação e as representações que os sujeitos têm da formação não são ocasionais, podem significar o que Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 153) chamam de “representação/construção” de aspectos da formação, que “sugere levar em conta o grau de repetição de determinado discurso, bem como uma relativa estabilidade ao longo do tempo e sua identificação/correlação com determinados grupos de pessoas”.

Os/as professores/as formadores/as reconhecem que a formação é predominantemente teórica, que os componentes que eram para ser trabalhados na prática, ocorrem, de fato, apenas sob a perspectiva teórica. E esta ideia se confirma na fala dos alunos e ex-alunos do curso. Julgamos necessário um estudo dedicado a compreendermos melhor as ações, pois, conforme McDonald (2008) afirma é importante preocuparmo-nos com as práticas dos/as professores/as formadores/as e as experiências dos/as futuros/as professores/as.

As interpretações construídas até aqui nos ajudaram a olhar para um passado, compreender o presente e vislumbrar um futuro para a formação de professores de línguas com outras perspectivas possíveis. Mesmo que tenha sido um pouco

desconfortável nos enxergarmos como colaboradores de um projeto que parece contribuir de alguma forma para a reprodução social, acreditamos que é preciso questionar a nossa formação e refletir sobre suas implicações para a sociedade.

Apesar da hegemonia da racionalidade que leva à reprodução de conhecimentos historicamente privilegiados trabalhados sistematicamente, encontramos, em um dos discursos, a preocupação em fazer com que a formação dos professores de língua também promova transformações. Percebemos, nas vozes dos sujeitos, o reconhecimento de que os documentos apontam para uma formação predominantemente teórica, de raízes. Vimos também que essa formação teórica se reflete nas falas dos licenciados e, conseqüentemente, na representação que eles têm da formação.

Assim como Giroux & McLaren (2011) compreendem, o estudo que produzimos aqui, nos leva a entender que os cursos de formação de professores/as de língua precisam, de forma mais enfática ou sistemática, construir uma linguagem crítica e libertária capaz de fazer com que os/as futuros/as professores/as compreendam a relação entre conhecimento linguístico e poder, assim como sobre o papel que a língua e sua escolarização desempenham na reprodução das desigualdades sociais. A formação precisa construir um discurso e um entendimento mais crítico sobre os propósitos de sua formação e da escolarização da língua, criando oportunidades para a compreensão de que o professor e a professora de língua também devem ocupar maior espaço político e se enxergar como parte de uma contra esfera pública democrática em busca da transformação social. E devemos deixar de visualizar a formação professores/as de línguas dóceis e obedientes, amarrados/as a uma falsa consciência sobre língua, sem estabelecer seu elo com o político.





## Capítulo IV – Resultados, conclusões e estudos futuros

Neste capítulo final, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados a partir dos dois estudos, bibliográfico e empírico, descritos nos capítulos anteriores e nossas principais conclusões. Retomaremos a questão de investigação e os objetivos apresentados no início de cada estudo. Para encerrar este capítulo, com a finalidade de contribuir ainda mais para a formação de professores de línguas, indicaremos estudos futuros, reunindo recomendações no formato de uma agenda para a Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social (FPLJS) no contexto social em que realizamos a investigação empírica.

Desenvolvemos um estudo que buscou compreender os discursos para a formação de professores/as de línguas e suas relações com o atendimento a questões postas pela sociedade e a promoção da justiça social no contexto amazônico paraense, Brasil. O contexto amazônico é marcado por diferentes injustiças e desigualdades sociais históricas persistentes. A formação de professores/as de português na região é realizada há mais de 60 anos por uma universidade federal e pública. A partir deste contexto, colocamos a seguinte questão de investigação: como o currículo de formação de professores/as de línguas pode contribuir para a promoção da justiça social? E traçamos objetivo principal de nossa investigação: compreender o currículo de formação de professores/as de língua portuguesa e seu contributo para a promoção da justiça social. Para atender este e os demais objetivos específicos, realizamos dois estudos: um bibliográfico (Parte I) e outro empírico (Parte II). No estudo empírico, exploramos três documentos de “Atividades Curriculares” de dois cursos de Letras, licenciatura em língua portuguesa, oferecidos no contexto amazônico paraense, e ouvimos as vozes de sujeitos diretamente envolvidos na formação, professores e alunos do curso.

Os objetivos específicos desenhados para a primeira parte do trabalho foram: (i) traçar um panorama do pensamento das pedagogias contra hegemônicas ao longo da história; (ii) relacionar concepções de língua e suas implicações para a transformação social; (iii) compreender as noções de justiça social; e (iv) compreender modalidades de formação de professores/as de línguas para a justiça social.

A partir do estudo realizado na Parte I desta tese, encontramos os seguintes resultados e apresentamos as seguintes conclusões sobre e para a FPLJS. Do estudo realizado no Capítulo I, descobrimos que língua é um tópico importante para os objetivos de luta e resistência das pedagogias contra hegemônicas. A partir desse resultado, concluímos que existem suficientes autores, pensadores e pedagogias reconhecidas do ponto de vista científico no campo da educação, que fazem referência ao papel da língua na luta por justiça social, que podem fazer parte do conjunto de referências para uma base teórica para a formação de professores/as de línguas para a justiça social (FPLJS).

Ainda no Capítulo I, vimos que o pensamento descolonial também coloca em evidência a discussão sobre o papel das línguas no projeto de colonização clássica, fundamentado na negação da existência do outro. Entendemos que esta luta contra a negação de existências precisa ser travada também dentro do domínio de quem a ajudou construir, nas práticas discursivas. Neste sentido, concluímos que a FPLJS como um projeto de resistência e de caráter contra hegemônico e deve colaborar para a compreensão de como língua colabora ainda hoje para a negação de existências.

Do Capítulo II, descobrimos que a linguagem é central na promoção da justiça e de transformações sociais mais amplas. O estudo da relação entre linguagem e justiça social é fundamental para o entendimento da língua como instrumento capaz de permitir alcançar objetivos políticos. Concluímos, portanto, que a FPLJS deve aprofundar o conhecimento e entendimento sobre a função da língua no combate à opressão e violência, na luta pela preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, na promoção de demais direitos sociais, como instrumento de alcance desses e outros objetivos de garantia de direitos. Dito isto, concluímos, por sua vez, que a FPLJS pode socorrer-se da perspectiva interacionista, dialógica e polifônica de língua (Bakhtin, M./Volochinov, V., 1999 [1929]) e as contribuições do campo dos Estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2017; Foucault, 1970, 1979, Fairclough, 2016) como fundamentos.

Durante a construção do Capítulo III, percebemos que os teóricos que discutem as noções de justiça social como reconhecimento, Nancy Fraser (2006) e Axel Honneth (2003), relacionam as injustiças os conflitos sociais de luta por reconhecimento aos padrões e interações comunicativas cotidianas, e que língua se

revela um tema constante na construção de noções de justiça social como reconhecimento, representação e participação. Concluimos que, para compreender o pensamento de Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2006) sobre reconhecimento, práticas de comunicação, representação, interpretação e luta, é necessário partir da perspectiva interacionista, dialógica, polifônica e discursiva de língua. Além disso, concluimos que é possível trabalhar essas noções dentro da FPLS, já que compreendemos que, por meio do discurso, injustiça e desigualdades sociais são legitimadas (Van Dijk, 2017) e através das lutas (Honneth, 2003) e das mudanças na ordem do discurso, a ordem social pode ser transformada (Fairclough, 2016).

Em síntese, concluimos que as pedagogias contra hegemônicas, o pensamento decolonial, as teorias sobre justiça social e luta por reconhecimento estão imersos nos princípios de língua como interação, dialógica, polifônica e discursiva de língua. Esses conhecimentos surgem como elementos para a apresentação de bases para a construção de um projeto de FPLJS consistente teoricamente e promovem uma refinada compreensão sobre a relação entre língua e justiça social.

Com o estudo apresentado no Capítulo IV, concluimos que, além do objetivo transformar amplamente a sociedade, perspectivando o trabalho com a língua dentro de discursos sociais mais amplos e compreender os mecanismos institucionais e sociais relativos a poder, ao privilégio e ao estatuto social, é necessário fazer com que professores/as de línguas enxerguem a si e ao seu trabalho como políticos. E para isso, concluimos é preciso rever as bases epistemológicas que sustentam, principalmente, a formação inicial.

Fundamentados no estudo realizado na primeira parte deste trabalho, na segunda parte, desenvolvemos um estudo empírico sobre o currículo de formação inicial de professores/as de português, no contexto da Amazônia paraense. Os objetivos desse estudo foram os seguintes: i) identificar objetivos e oportunidades de aprendizagem sobre justiça social no discurso para a formação; ii) identificar as perspectivas de língua predominantes nos projetos de formação de professores/as de língua; iii) compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre a formação; e iv) compreender as representações dos sujeitos (professores/as e ex-alunos/as) sobre o papel social do/a professor/a de língua diante de contextos de desigualdade e injustiça social.

Os principais resultados e as principais conclusões do estudo empírico são as que, a seguir, explicitamos. Com base na análise dos documentos, de forma geral, concluímos que os discursos para a formação indicam muito mais uma continuidade do saber sobre língua já considerado como verdadeiro e há muito tempo privilegiado e os objetivos e oportunidades de aprendizagem sobre justiça social na formação são deixados de lado. Há indícios de que o discurso pedagógico institucional apresenta contradições, pois as diretrizes que organizam a formação de professores/as dizem que se pretendem desenvolver sujeitos para a democracia e para uma sociedade mais justa, porém, percebemos que organiza seu currículo tendo como base o conhecimento que reproduz a racionalidade clássica e que, em nosso entender, colabora na manutenção das relações sociais desiguais.

No currículo das disciplinas científicas descobrimos a ausência de componentes curriculares do campo dos Estudos do Discurso. Porém, vimos que um de nossos resultados de revisão de literatura aponta que, para promover uma formação de professores/as de línguas comprometida com a justiça social, é preciso que esta formação se fundamente na perspectiva interativa, dialógica, polifônica e discursiva de língua. Há indícios para dizermos que a formação de professores/as de português no interior da Amazônia paraense mantém suas raízes colonizadoras. Percebemos que, ao longo do tempo, ocorreu um fortalecimento da lógica de um currículo de perspectiva prescritivista, o privilégio de uma concepção formal e a hegemonia da epistemologia clássica e estruturalista de língua. Concluímos que, os conhecimentos presentes nos projetos, a partir de disciplinas canônicas, colaboram para a reprodução do privilégio epistêmico, logo, à reprodução do privilégio de uma classe que domina um saber sobre a língua, uma elite intelectual que domina a forma de fazer formação e reproduz o conhecimento reconhecido e legitimado socialmente sobre língua.

Como vimos no estudo realizado na parte I deste trabalho, a colonialidade se mantém nos “textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). O projeto de(s)colonial se manifesta contrário à manutenção/reprodução da colonialidade do poder, do saber e do ser e cria a expectativa de que outro mundo e outras formas de pensar são possíveis. Sendo assim, concluímos que, para a

construção de uma outra formação de professores/as de línguas, é preciso compreender e aprender a questionar as bases que fundamentam os conhecimentos sobre língua e que sustentam a formação do sujeito docente de língua.

A nossa análise apontou indícios para a compreensão de que a formação implícita nos projetos é preferencialmente voltada para formação especializada para o mercado de trabalho, pois os documentos analisados enfatizam a aquisição de habilidade para a eficiência, termos próprios de um discurso que implica um papel passivo do sujeito em formação, preocupado em atingir metas ou resultados, o que significa uma perspectiva associada a uma visão de treinamento. De acordo com Fairclough (2016, pp. 268-269), “as habilidades da educação linguística em termos de um vocabulário de habilidades implicam também uma visão da língua altamente normativa, como um conjunto determinado de práticas”. Vimos que as atividades curriculares propostas nos documentos estão organizadas ou dominadas por um vocabulário ou lexicalização em torno das palavras habilidades e competências.

Conforme Foucault, qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras práticas discursivas, assim, a comoditização tem sua relação com a prática discursiva da tecnologização. Concluímos que a “tecnologização” também parece ser uma tendência de prática social implicada no currículo do curso em análise, um tipo de discurso próprio da sociedade moderna. Percebemos que os documentos exaustivamente reproduzem vocabulário ou lexicalização associados ao campo semântico da técnica e do método. Ou seja, o currículo é um saber prescrito a ser dominado. Conforme Foucault (1979), a tecnologização está a serviço do biopoder moderno, onde o poder de disciplinar, controlar, normatizar, treinar os hábitos, os movimentos são formas modernas de produção e esse poder produz o sujeito moderno (Fairclough, 2016). De acordo com Foucault, diante da identificação da natureza política do discurso explícito no projeto de formação ou no currículo, enfatizamos a natureza discursiva presente no documento analisado, a prática discursiva da tecnologização do currículo vem intensificar a comoditização, ajustado ao modelo da pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação.

O currículo como seleção de conhecimento organizado e como material pedagógico interfere na prática pedagógica, reflete o consenso dominante e, assim

como em livros didáticos e programas educacionais de interesse público, “raramente se permite que sejam ‘polêmicos’. Em outras palavras, as vozes alternativas, críticas, radicais, costumam ser “censuradas ou mitigadas” (Van Dijk, 2017, p. 82).

Descobrimos que os projetos analisados desconsideram o que os pareceres previam para a formação, a consciência da relação com o outro e a responsabilidade social. Compreendemos que tal desconsideração pode ter influenciado na possibilidade de uma outra formação, uma formação mais consciente das contradições sociais. Concluimos que se trata de relações de poder implícitas, não imediatamente óbvias, escondidas nas entrelinhas textuais, como diz Oliveira (2013), e, neste caso, o poder se manifestou através da escolha deliberada de não trazer aos documentos aquilo que poderíamos considerar como um elemento também determinante para compreender a formação de outra forma, menos distante da realidade social.

A partir das falas dos sujeitos sobre a formação e seu papel social, obtivemos os seguintes resultados. Nas vozes dos sujeitos, encontramos indícios de que existe a consciência de que a formação que está prevista no currículo não é muito diferente da que se realiza na prática, porém ainda são necessários estudos sobre as ações na formação em questão. A análise mostrou que emergem regularidades dos dados (Amado, 2014), regularidades entre o que percebemos nos documentos e as percepções que os sujeitos têm sobre a formação, a indicação de uma formação teórica. Entendemos que essas regularidades não são ocasionais. Identificamos um grau de repetição de determinado discurso e estabilidade entre os discursos dos documentos curriculares para a formação e os discursos dos sujeitos sobre a formação, mostrando correlação entre eles.

Diante dos resultados e das principais conclusões apresentadas aqui, conseguimos reunir algumas recomendações para ações futuras no âmbito da FPLJS, no contexto da Amazônia paraense.

## **4.1 Agenda para a formação de professores/as de línguas para a justiça social**

Neste item, pretendemos apresentar algumas das ações que pretendemos realizar no âmbito de um projeto para a Formação de professores de língua portuguesa para a justiça social, no interior da Amazônia paraense. Constituímos, uma agenda com ações para as investigações científicas, para o currículo de formação inicial e para a promoção de experiências de aprendizagem sobre justiça social.

### **4.1.1 Para as investigações científicas e para o currículo**

Iniciaremos com um conjunto de investigações que colaborem para a constituição de um grupo e linhas de pesquisa sobre língua e justiça social no contexto social amazônico brasileiro. Vimos que é preciso envolver os/as futuros/as professores/as em investigações e experiências que relacionem língua e promoção da justiça social. Pretendemos desenvolver investigações que mostrem resultados, impactos e evidências que comprovem a pertinência social das práticas de ensino e aprendizagem de língua comprometidas com a justiça social. Na ordem a seguir, realizaremos os seguintes projetos de pesquisa para aprovação junto a uma faculdade de letras da região:

- “Justiça social na formação de professores/as de português: a recepção de conhecimentos sobre justiça social na formação inicial”<sup>8</sup>;
- “Língua e pedagogias contra hegemônicas”;
- “Língua e pedagogias de(s)coloniais”;
- “Levando em consideração os aspectos pedagógicos na formação de professores/as de língua a partir das contribuições dos Estudos Críticos do Discurso e das teorias sobre justiça social”;
- “Aprendizagens sobre justiça social na formação inicial de professores/as de português no interior da Amazônia paraense”;

---

<sup>8</sup> Projeto aprovado junto ao conselho da Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/UFPA, e aprovado com financiamento pela universidade para o período 08/2021 a 07/2022.

- “Aprendizagens sobre justiça social na formação continuada de professores/as de português no interior da Amazônia paraense”;
- “O estudo longitudinal sobre os projetos e currículos de formação de professores/as de línguas: as transformações das racionalidades e o espaço para aprendizagem sobre justiça social na formação”;

Para unirmos as atividades de pesquisa, ensino e extensão, aprovamos junto a universidade, o projeto de extensão “Práticas comunicativas e garantia de direitos na região do Baixo Tocantins” (Edital PIBEX, 2021). A realização deste projeto de extensão apoiará as investigações sobre o uso da língua na defesa e na conquista de direitos em contexto regional amazônico, investigando sobre as práticas comunicativas das comunidades, dos sujeitos, dos movimentos e organizações sociais envolvidas na luta por conquista de direitos e por justiça.

A partir da inauguração e fortalecimento do grupo e das linhas de pesquisa, objetivamos dar mais visibilidade e proporcionar a realização de um debate coletivo sobre os objetivos para a formação de professores/as de línguas para a justiça social dentro da faculdade, com os professores formadores, no contexto social em que os projetos ocorrerão. A partir disso, pretendemos construir uma compreensão coletiva de que todos estão envolvidos na formação em questão para promover aprendizagens sobre como promover justiça social, repensando o currículo.

Com o fortalecimento das investigações, pretendemos criar um contexto mais receptivo aos objetivos de promoção da justiça social a serem inseridos no projeto pedagógico do curso de letras da faculdade, em reformulações futuras. Compreendemos que é necessária uma revisão epistemológica das bases que sustentam a visão de língua dominante em programas de formação, uma revisão da distribuição proporcional dos componentes curriculares e suas respectivas áreas ao longo do curso. Na oportunidade de discussão sobre o novo projeto pedagógico de formação de professores de português da faculdade citada, até o final de 2020, fizemos algumas sugestões:

- A inclusão de unidades curriculares do campo dos Estudos do Discurso, ausente nos currículos dos projetos pedagógicos anteriores;
- A inclusão de unidades curriculares com foco na relação entre ensino de língua e o contexto social local;



- No âmbito das atividades complementares que somam 200 horas exigidas para a integralização curricular, vamos propor, entre as atividades, horas de trabalho voluntariado em organizações sociais civis, ONGs, movimentos sociais etc.;
- A apresentação de componentes curriculares e/ou leituras de pensadores da área da Educação que relacionam língua e pedagogias contra hegemônicas para atender a demanda da resolução de 2019 (CNE/MEC, 2019), para a formação de professores para a educação básica, no Brasil.

O momento de colaboração no currículo revelou que ainda temos que superar muitas barreiras para a construção de um currículo equilibrado entre as racionalidades que determinam a formação. Porém, insistimos no esforço de inserir aprendizagens sobre justiça social nos componentes curriculares da prática, que nos permitem maior liberdade.

#### **4.1.2 Para experiências de aprendizagens para a justiça social**

No âmbito dos componentes curriculares da prática pedagógica do curso, estágio, oficinas e unidades curriculares de ensino e aprendizagem de língua, vamos propor:

- Análise e reflexão crítica dos discursos explícitos e implícitos veiculados pelos conhecimentos presentes no currículo de formação;
- Análise e reflexão crítica dos discursos explícitos e implícitos veiculados pelos conhecimentos presentes no currículo de ensino de língua na educação básica;
- Análise e reflexão crítica sobre as práticas discursiva e a da prática social para a qual a formação de professores/as de língua tem colaborado;
- Análise e reflexão sobre práticas discursivas que colaboram para o ocultamento, o desrespeito ou a desqualificação nas interações da vida cotidiana;
- Participação em movimentos sociais;
- Participação, análise e reflexão a partir de experiências da língua na defesa e conquista de direitos em contexto local, através das práticas comunicativas das comunidades, dos sujeitos, dos movimentos e organizações sociais envolvidos na luta por conquista de direitos e por justiça;

- Proporcionar vivência de trabalho coletivo/colaborativo de construção e de implementação de práticas pedagógicas linguísticas para a justiça social junto as comunidades locais e no âmbito da educação básica;
- Maior reconhecimento dos resultados das experiências, dos projetos e atividades desenvolvidas com o compromisso social como conhecimento valorizado por toda a comunidade acadêmica, com financiamentos de projetos, bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA) e com a criação de uma premiação de trabalhos e investigações com objetivos de justiça social, dentro das ações do grupo de pesquisa sobre língua e justiça social.

Estas ações, iniciadas no final de 2020, já começaram a dar resultados. Alunos do curso se mostraram interessados em escrever seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) dentro da questão *ensino de língua na educação e a promoção da justiça social*. Atualmente 4 alunas estão escrevendo seus TCC sobre justiça social em documentos e materiais didáticos, 2 alunas estão escrevendo sobre língua e movimentos sociais, Movimento Sem Terra e Movimento Feminista, ambos no contexto do interior da Amazônia.

Além dessas ações está previsto também a criação de um Curso de especialização, “Língua, ensino e justiça social”, cursos habitualmente realizados no âmbito das faculdades que atuam também na formação continuada de professores. A partir dessa agenda, que pode ser discutida e atualizada, continuaremos a colaborar para a construção de um projeto de formação de professores/as de línguas para a justiça social de forma contínua e persistente na região Amazônica brasileira.

## Considerações Finais

Consideramos que a natureza do trabalho da Formação de Professores/as de Línguas para a Justiça Social (FPLJS) é social e política, os conhecimentos implicados são aqueles que relacionam o uso linguístico e a promoção da justiça social e que abordam a identidade do sujeito docente comprometido com o ensinar para justiça. Nesta perspectiva, importa que as atividades de ensino de língua visem refletir sobre o papel da língua na manutenção e/ou transformação das relações sociais e fomentar práticas comunicativas participativas, representativas e interpretativas para a justiça social. E os valores que sustentam o esforço de professores/as de língua importa que sejam os da democracia, da emancipação e da justiça.

A partir de nossa investigação bibliográfica, um dos núcleos epistemológicos que pode sustentar a FPLJS pode ser constituído a partir das contribuições das Ciências da Educação e seus pensadores que destacam a importância do papel da língua em suas pedagogias contra hegemônicas, radicais e revolucionárias; das contribuições das Ciências Sociais, com o pensamento de(s)colonialista, as pedagogia(s) de(s)colonialista(s) e as noções de justiça social como reconhecimento e participação; e das Ciências da Linguagem, a partir dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), campo que enfatiza o discurso como um operador do poder e das relações sociais.

Como mostramos na revisão de literatura, há pistas de que essas áreas e seus estudos podem ajudar a produzir uma compreensão mais sólida sobre a relação entre a língua e a justiça social, portanto, estes aspectos não podem ser trabalhados de forma isolada, devem ser compreendidos a partir de uma relação mútua. Com o conjunto de conhecimentos citado acima, podemos amadurecer a abordagem de FPLJS e afirmar que esta é uma abordagem com consistente fundamentação teórica.

As contribuições das Ciências da Educação, nomeadamente com as pedagogias contra hegemônicas, as contribuições das Ciências Sociais, com o pensamento de(s)colonialista, as pedagogias de(s)colonialistas e as noções de justiça social e dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) devem fazer parte da composição de currículos de FPLJS e podem embasar experiências de aprendizagens sobre justiça social na formação de professores/as de língua. Esperamos que os estudos que aqui

realizamos se convertam em contribuições para o campo pedagógico, ou seja, a partir do aprofundamento e desenvolvimento de mais estudos, podemos pensar no que norteia uma prática pedagógica linguística para a justiça social. Porém, já sabemos que esta terá de se pensar como uma prática socialmente responsável, com o objetivo de problematizar, em suas ações, a desigualdade social, a opressão, a desqualificação, o apagamento e/ou o silenciamento implicados nas interações sociais cotidianas e nas práticas discursivas. Ou seja, uma pedagogia fundamentada explicitamente na concepção de *língua como prática social*, em que suas atividades de ensino estejam baseadas em práticas comunicativas voltadas para refletir sobre participação, representação e interpretação. Uma prática pedagógica que promova aprendizagens de uso da língua para a emancipação dos sujeitos, para a participação política, para a conquista de direitos e promova transformação social ampla.

Com inspiração em Santomé (2005, p. 153), acreditamos ainda que a FPLJS pode contribuir para pensarmos sobre a forma como a língua pode ajudar na organização dos trabalhadores para lutar por outras formas de produção e distribuição de riqueza mais justas e democráticas. A FPLJS pode nos ajudar a construir conhecimentos sobre língua e as aprendizagens promovidas sobre as práticas linguísticas (leitura, escrita, oralidade, análise de gêneros textuais) voltadas também para a explicação da pobreza e do silenciamento, se elas têm dado a oportunidade de estudo da vida cotidiana dos/as alunos/as que vivem da agricultura e da pesca, das injustiças que enfrentam, da escassez de recursos de que dispõem. Assim como, promover o trabalho com os gêneros textuais, a produção textual (oral ou escrita) perspectiva aprendizagens na formação que ensinem os sujeitos a dominar o uso da língua com objetivos de lutar por direitos, como, por exemplo, aprender a defender-se e denunciar condições de injustiças.

Ao chegarmos a este momento de reflexão sobre o caminho que percorremos até aqui, os estudos que desenvolvemos, os sujeitos que ouvimos e o que aprendemos, podemos dizer que atingimos nossos objetivos, *compreendemos o estado do currículo de formação de professores/as de língua portuguesa e construímos algumas respostas para entender como o currículo de formação de professores/as de línguas pode contribuir para a promoção da justiça social.*

O estudo materializado nesta tese significa um marco em nossas experiências como investigadora e professora formadora de professores/as de línguas. Sem dúvida, acreditamos que este trabalho não traz só uma compreensão teórica sobre o tema estudado, formadas sob uma perspectiva tradicionalmente estruturalista e imanentista de língua, este trabalho ressignifica a nossa prática e a nossa compreensão como professora formadora de professores/as de língua, agora muito mais comprometida com a transformação da vida das pessoas.

Consideramos que, para a realização deste trabalho, foi necessário percorrer este caminho tal como foi percorrido, isso não significa que a estrada tenha terminado, pelo contrário, outros caminhos surgirão. Compreendemos que o tema não se esgota aqui, que há mais questões, principalmente, no nível de nossas ações práticas de formação que precisam ser respondidas.

Em nosso entender, é preciso romper com o ciclo de reprodução social através das práticas discursivas. Este trabalho é uma tentativa de compreender como podemos fazer esse rompimento. O rompimento deste ciclo começa em nós mesmos, buscando compreender o mundo onde estamos, o que está implicado em nosso trabalho, a reponsabilidade e o compromisso em mudar a realidade injusta e desumana que vivemos e buscar alternativas. Ainda nos deparamos, dentro das instituições formadoras, com a resistência em compreender que na formação de professores de língua devemos tratar sim de justiça social. Mas não há transformação que não envolva conflito e as lutas que valem a pena ser travadas são aquelas que levam justiça ao outro. Esta talvez seja a maior contribuição deste trabalho.

Retornamos para a sala de aula com este trabalho em mãos, com outra visão de formação e com o objetivo de escrever um novo capítulo na formação de professores e professoras de língua no interior da Amazônia.

## Referências bibliográficas

A

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Ajayi, L. (2017). Preservice Teachers' Perspectives on Their Preparation for Social Justice Teaching. *The Educational Forum*, pp. 52–67. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1242677>
- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T; Horkheimer, Ma (1947). *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Acedido em 12 de outubro de 2019, em: <http://kntz.com.br/wp-content/uploads/2009/07/Livro-Dial%C3%A9tica-do-Esclarecimento-Excursos-I-e-II-Adorno-e-Horkheimer.pdf>
- Adamson, W. (1980). *Hegemony and Revolution: a study of Antonio Gramsci's political and cultural theory*. Berkeley: University of California Press.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In, Campos, B.P. (Org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (p. 21-30). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke University Press.
- Albán, A. (2008b). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla & W. Villa (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: Walsh, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales*:

- prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Althusser, L (1985 [1969]). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. (Tradução de Maria Laura V. de Castro. 2. ed.), Graal.
- Althusser, L (1990). *Sobre a reprodução*. (2ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. (2ª ed.).
- Ambrosini, T. F. (2012). Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-Line*, 47, 378–391. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640058>
- Américo, M. (2020). Trabalho infantil: estudo das particularidades e contradições nos rios do Marajó / PA. *O Social Em Questão*, 46, 143–166. (ISSN: 2238-9091- Online). Acedido em 19 de setembro de 2020, em [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_46\\_art\\_6.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_46_art_6.pdf)
- Andrade, I.; Martins, F. & Pinho, A. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? In M. Moreira; & K. Zeichner. *Filhos de um Deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 175-191). Edições Pedagogo.
- Anjos, F. (2016). O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, 1, pp. 95–117. <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590/7151>
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto Editora.
- Apple, M. (2005). Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadoras. In: Paraskeva, J.; Gandin, L.; Hypólito, A. (Orgs.). *Diálogos educacionais a curriculares à esquerda* (pp. 52-94). Plátano editora.

- Apple, M. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* Vozes.
- Araújo, I. (1950). *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola editorial.
- Arribas, S., & Del Castillo Santos, R. (2007). La justicia en tres dimensiones: entrevista con Nancy Fraser. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (6), pp. 24-29. [http://www.circulobellasartes.com/fich\\_minerva\\_articulos/La\\_\\_justicia\\_\\_en\\_\\_tres\\_\\_dimensiones\\_\(4874\).pdf](http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/La__justicia__en__tres__dimensiones_(4874).pdf).
- Avineri, N.; Graham, L.; Johnson, E.; Riner, R.; & Rosa, J. (2018). *Language and social justice in practice*. Routledge: Taylor & Francis.

## B

- Banks, J. A. (2002). *Na introduction to multicultural educational*. (3ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Batista Jr., J.; Sato, D.; Melo, I (2018). *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola.
- Barros, E. (2010). Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 32(2), pp. 199–213. <https://doi: 10.4025/actascilangcult. v32i2.9341>
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Blackwell.
- Barton, D; Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. London and NY: Routledge.
- Barton, D; Hamilton, M.; Ivanic, R (2000). *Situated literacies*. London: Routledge.
- Bakhtin, M./Volochinov, V. (1999 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed.) São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992 [1979]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1993). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, pp. 13- 70.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



- Beira do Rio (2018). O “uivo das balseiras. | Publicado: Segunda, 09 de abril de 2018. Recuperado em 19 de setembro de 2020, de <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/nesta-edicao/227-o-uivo-das-balseiras>
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educaçao*, 29(29), 9–23
- Bessa, D. & Sato, D. (2018). Categorias de análise. In Batista Jr., J.; Sato, D. & Melo, I (Orgs.) *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas* (pp. 125- 157). Parábola.
- Bezerra, P. (2005). Polifonia. In: Brait, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. Contexto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação — Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991)
- Bourdieu, P. (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Gouveia. In: Bourdieu, P. *Escritos de educação* (15ª ed. pp. 43-72). Vozes.
- Bourdieu, P. (1983). *Economia das trocas linguísticas*. (2ª ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: a crítica social do julgamento*. (Trad. Daniela Kern; Guilherme Teixeira). Edusp.
- Bowles, S.; Gintes, H. (1990). A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. In: Silva, T. (Org.). *Revista Teoria e Educação*. n.1, pp. 93-107.
- Bolívar, A. (2005). U2compl\_ Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2), 42–69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9–45. Retrieved from <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

- Borges, H., & Consuelo, E. (2015). Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Domínios de Linguagem*, pp. 91–126. Acedido em 20 de dezembro de 2020, em: <https://doi.org/10.14393/dl20-v9n4a2015-5>
- Borrero, N. (2009). Preparing New Teachers for Urban Teaching: Creating a Community Dedicated to Social Justice. *Multicultural Perspectives*, <https://doi.org/10.1080/15210960903445723>
- Bota, C. & Bronckart, P. (2012). *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. (Tradução: Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola.
- Boza, A.; Méndez, J.; Monescillo, M. & Toscano, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, pp. 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Bunzen, C & Mendonça, M. (2006). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial.
- Bunzen, C. (2015). *História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): tensões, desafios e perspectivas* (EDUFU, Vol. 9). Uberlândia, MG.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Blanchard, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas: metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa em El Salvador*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Brait, B. (2005a). *Bakhtin: conceitos-chave*. Contexto.
- Brait, B (2005b). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Editora da UNICAMP.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. [Trad. Anna Rachael Machado, Péricles Cunha] São Paulo: EDUC.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), pp. 209-225.

<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>

C

- Cacete, N. H. (2014). Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, 40(4), pp. 1061–1076. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>
- Caldart, R. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadores e educadores no MST*: Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Camargo, A. & Pinto, M. (2008). Tendências nos currículos dos cursos de graduação no contexto atual. In Chaves, V. & Silva, Jr. (org.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, pp. 319-336.
- Câmara Jr., J. (1975). *História da linguística*. Vozes.
- Candau, V.; Paulo, I.; Andrade, M.; Lucinda, M. Sacavino, S. & Amorim, V. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*; 15(4), pp. 679-84. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.
- Cardoso, S. (2005). *Discurso e ensino*. (2ª ed). Autêntica.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, Knowledge, and action research*. London: The Falmer Press.
- Carson, T. & Sumara, D. (1997). *Action research as a living practice*. New York: Peter Lang.
- Castenell, L., & Pinar, W. (1993). *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. *Second International Handbook of Educational Change*, pp. 445–467. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27).

- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, pp. 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Carney, M. C. (2018). Teacher educators as reformers: competing agendas. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), pp. 572–590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523391>.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. Almedina.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Cortez, 135 p. (Obra originalmente publicada em 1987).
- Coulon, A. (2017). *Etnografia e educação*. São Paulo: Cortez
- Colás Bravo, P.(1992b): “La Metodologia cualitativa”. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Contreras, D. (2002). *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez.
- Convertino, C. (2016). Beyond Ethnic Tidbits: Toward a Critical and Dialogical Model in Multicultural Social Justice Teacher Preparation. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), pp. 125–142. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1074>.
- Corson, D. (1993). *Language, minority education and gender: linking social justice and power*. Ontario Institute for the study of language.
- Clarke, M.; & Morgan, B. (2011). Education and social justice in neoliberal times: historical and pedagogical perspectives from two postcolonial contexts. In M. Hawkins. *Social justice language teacher education. Multilingual Matters*, p. 74-96.
- Chomsky, N. (2005). Para além de uma educação doméstica. In: Paraskeva, J.; Gandin, L.; Hypólito, A. (2005). *Diálogos educacionais a curriculares à esquerda* (pp. 189- 212). Plátano editora.
- Chouliaraki, L., Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo University press.

## D

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Acedido em 2 de dezembro de 2019, em:[http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educa%7Eo:+um+tesouro+a+descobrir.+Relat%7Erio+para+a+UNESCO+da+Comiss%7Eo+Internacional+sobre+Educa%7Eo+para+o+s%7Eculo+XXI#0)
- DeMatthews, D., & Izquierdo, E. (2018). The importance of principals supporting dual language education: a social justice leadership framework. *Journal of Latinos and Education*, 17(1), pp. 53–70. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1282365>.
- Dewey, J. (1894). Carta de John Dewey a Alice Dewey, 1 de Novembro de 1894, *Dewey Papers*, Morris Library, Southern Illinois University, Carbondale.
- Dewey, J. (1977). *Democracy and education*. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Middle works of John Dewey, v. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Collected works of John Dewey). p. 1-370.
- Dewey, J. (1916). Carta de John Dewey a Horace M. Kallen, 1 de Julio de 1916, Horace M. Kallen Papers, *American Jewish Archives*, Hebrew Union College, Cincinnati.
- Diniz-Pereira, J. (2002). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11-42). Autêntica Editora.
- Diniz-Pereira, J. (2008a). Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: Souza, J. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB* (pp. 253-264). Autêntica Editora.
- Diniz-Pereira, J. (2008). Modelos críticos de formação docente: a experiências do MST. In: Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (Orgs.). *Justiça social:*

*desafio para a formação de professores* (pp. 118- 142). Autêntica Editora.

Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (2008). *Justiça social: desafio para a formação de professores*. (Tradução de Cristina Antunes). Autêntica Editora.

Diniz-Pereira, J. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: rev. Educ. Soc.*, 01(01), pp. 34-42. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>.

Dolz, J. (2009). *Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. International Symposium on Genr Studies*. Caxias do Sul, RS, (18087655).

Dornelles, C. (2012). A reforma curricular e os debates sobre língua portuguesa e ensino no curso de Letras. In Signorini, I. & Fiad, R. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 122- 144). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dosse, F. (2007). *História do estruturalismo*. (Tradução de Álvaro Cabral). Edusc.

Dussel, E. (2008a). Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, v. 9, p. 153-197.

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

## E

Eagleton, T (1997). *Ideologia: uma introdução*. (Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges). Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo.

Engeström Y., Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki-Gitai (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

Eliana de, O., Romilda Teodora, E., Daniela B. S., F. A., & Carlo Ralph de, M. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9 mayo-agosto), 1–17.

## F

Fairclough, N (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N (2016). *Discurso e mudança social* *Discurso e mudança social*. (trad. Izabel Magalhães). Editora Universidade de Brasília, UNB.
- Fanon, F. (1983). *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrarezi, C. (2014). *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola editorial.
- Fonsêca, F. (2008). *Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB*. Universidade Federal do Piauí.
- Fontes, E. (2012). Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. *Revista Catarinense de História [on-Line], Florianópolis*, 93–114. Recuperado em 19 de setembro de 2020, de <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8137>.
- Fontoura, H. (2017). Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 12, (1). pp. 120-133. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7932>
- Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso* (24ª ed.). Edições Loyola.
- Foucault, M. (1979). Verdade e poder. In: Machado, R. *Microfísica do poder* (pp. ??). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2003). *Estratégia, poder-saber*. Ditos & escritos IV (trad. Vera Alencar). Forense Universitárias.
- Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. (Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, 2ª ed.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). *Em defesa da sociedade*. (Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª edição). São Paulo: Martins Fonte. (Obra originalmente publicada em 1976).

- Fraga, C. (2016). Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras. Florianópolis, SC: UFSC. (Dissertação). Acedido em 12 de setembro de 2019, em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169248>.
- Fraser, N. (1996). Redistribución y Reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8(8), pp. 18–40. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-8-822568E8-D884-BC64-274D-3C464F9C410B&dsID=redistribucion\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-8-822568E8-D884-BC64-274D-3C464F9C410B&dsID=redistribucion_reconocimiento.pdf).
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo, São Paulo* (v. 15 n. pp. 14-15). <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? São Paulo: Lua Nova, (70), pp. 101–138. <https://doi.org/10.1590/s0102-64452007000100006>.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder
- Fraser, N. (2009). Uma réplica a Iris Young. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (2), pp. 215–221. <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1625/1428>
- Fraser, N. (2013). Justiça Anormal. *Rev Fac Direito Universidade de São Paulo*, pp. 739–768. <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/68001/70858>.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Freinet, C. (1936). L'imprimerie a lécole. *L'éducateur prolétarien*, n°1. Fonds Henri Portier: AD – 06. <https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/36-37/36-1/ep-36-1-1.htm>.
- Freda, S. (2014). Violência Discursiva: o poder simbólico na conversação sobre dominação e gênero nos sites de rede sociais. *Anais Do XXXIV*



*Congresso Da Sociedade Brasileira de Computação.*  
<http://www.each.usp.br/digiampietri/BraSNAM/2014/p25.pdf>.

Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press

Freire, P. (2019 [1968]). *Pedagogia do oprimido* (69<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997b). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freitas, M. & Machado, P. (2013). Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. *Revista História do ensino de línguas no Brasil - HELB*. Ano 7, N. 7. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: Universidade de Brasília, Brasília. Acedido em 12 de dezembro de 2020, em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/213-os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica>

Friant, N.; & Sánchez-Santamaría, J. (2018). Conceptions de la justice en éducation: construction d'un cadre d'analyse. *Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Teor. Educ.* 30, pp. 157–177 <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301157177>  
CONCEPTIONS.

## G

Gatti, A. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – Relatório Final: Pedagogia*. Fundação Carlos Chagas.

Gatti, A & Nunes, M (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Fundação Carlos Chagas. Acedido em 11 de fevereiro de 2020, em

[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf).

- Garcia, R. (2000). *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Geraldi, W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras.
- Geraldi, W., Silva, L. & Fiad, R. (1996). Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. D.E.L.T.A, São Paulo, v.12, n.2, p.307-26.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23(May), 119–169. <https://doi.org/10.3102/0091732x023001119>.
- Gee, J. (2004). Learning languages as a matter of learning social languages within discourses. In M. Hawkins. *Language learning and teaching education: a sociocultural approach* (pp. 13-31). Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (2013). Critical literacy as critical discourse analysis. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Georgiou, M. (2012). Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of foreign language education. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen* (pp. 453-468). Cambridge Scholars Publishing.
- Gibson, K.; & Parks, M. (2014). Toward Social Justice Literature to Promote Multiple Perspectives. *Multicultural Education*, 21(2), pp. 41-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045861>.
- Giddens, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Gimenez, T., & Monteiro, M. (2010). *Formação de professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editora.
- Ginsberg, M.; & Lindsay, B. (1995). *Comparative perspectives on policy formation, socialization, and society*. Falmer.

- Giroux, H. (1983). *Theory e Resistance in Education*. A pedagogy for the opposition. London, Heinemann.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Vozes.
- Giroux, H. (1992 [1987]). *A escola crítica e a política cultural*. (Trad. Dogmar M. L. Zibas). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artes médicas.
- Giroux, H. (2007). A dialética e o desenvolvimento da teoria curricular. In: Paraskeva, João (Ed.). *Discursos Curriculares contemporâneos* (pp. 53-71). Edições Pedagogo.
- Giroux, H. & Simon, R. (2011). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A & Tadeu, T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. (12ª ed. pp. 107-140). Cortez.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2011). Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A & Tadeu, T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade* (12ª ed. pp. 141-173). Cortez.
- Gomes-Santos, S. (2012). Praxeologização do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In Signorini, I. & Fiad, R. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 145- 170). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Gonçalves-Segundo, P. (2018). Discurso e prática social. In Batista Jr., J.; Sato, D. & Melo, I. (2018). *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas* (pp. 78-103). Parábola.
- Goodson, Ivor F (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Guedes, P. (2006). *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola editorial.

- Guilherme, M. (2005). Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry Giroux. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (73), 131–143. <https://doi.org/10.4000/rccs.962>.
- Guilherme, M. (2017). Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas. *EccoS*, São Paulo, n. 44, p. 205-223. set./dez. <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.7708>.
- Guilherme, M. (2018). O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das américas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 142, p.89-105, jan.-mar. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018179272>.
- Gramsci, A (1978). *La costruzione del partito comunista (1921-1926)*. Turim: Einaudi.
- Gramsci, A (1986). *Concepção dialética da história*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Gramsci, A (2002). *Cadernos do cárcere*. V. 6. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, Nombrar, Narrar, Hacer (IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores En Dinámicas Interculturales, Fundación CIDOB, Barcelona)*, 97–108. <http://www.artedialogico.com/apuntes/2AutoryExp/Grosfoguel/Retos de los estudios etnicos en Estados Unidos en el sistema universitario globalizado.pdf>.
- Grosfoguel, R. (2016 [2013]). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31, 25–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

## H

- Hawkins, M.; & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns; & J. Richards (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press.
- Habermas, J. (1987a). *The theory of communicative action*. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press.
- Harmuch, R. & Saleh, P. (2011). *Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Hall, S. (1992). Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking Marxism* 5, 10-18. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08935699208657998>.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Halliday, A. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Hanks, W. (2008). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Cortez.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *Int Rev Educ* (pp. 1-38). DOI 10.1007/s11159-015-9490-0.
- Hawkins, M. (2011). *Social justice language teacher education*. Multilingual Matters.
- Hawkins, M. R. (2011b). Introduction. In M. Hawkins (Ed.). *Social justice language teacher education* (pp. 1-6). Multilingual Matters.
- Hawkins, M. (2014). Decisão dialogada: a construção de um discurso de justiça social na formação de professores de línguas. In M. Moreira; & K. Zeichner (Eds). *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 193- 214). Edições Pedagogo.
- Heinig, O. L., & Steuck, H. L. (2011). A formação do professor de português: relações entre currículo e concepções de linguagem. *REP - Revista*

*Espaço Pedagógico*, (18, pp. 23–37).  
<https://doi.org/10.5335/rep.2013.2063>.

Heller, M.; & McElhinny, B. (2017). *Language, colonialism, capitalism: toward a critical history*. University of Toronto Press.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

Honneth, A. (1992). Integrity and disrespect: principles of a conception of morality based on the theory of recognition. *Political Theory*, 20(2), pp. 187-201. <https://www.jstor.org/stable/192001>

Honneth, A (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

Honneth, A (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34.

Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz.

Hossain, T.; & Pratt, C. B. (2008). Language rights: a framework for ensuring social equity in planning and implementing national-education policies. *New Horizons in Education*, 56(3), pp. 63–75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832910.pdf>.

I

lñiguez L, (2004). Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Vozes. p. 50-104.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2018. Acedido em 20 de dezembro de 2020 em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Pesquisa de orçamentos familiares: POF 2017 – 2018. Acedido em 19 de setembro de 2020, em

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/84ba4ba41364a84e93f1c94be42c0ead.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/84ba4ba41364a84e93f1c94be42c0ead.pdf).

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018). Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Texto para discussão. Brasília: Ipea. Acedido em 20 de fevereiro de 2019, em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2364b.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2364b.pdf).

## J

Jordão, C. M. (2014). ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: same difference? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), pp. 13–40. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982014000100002>.

Jorge, M. (2016). Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In M. Ferreira; C. Reichmann; & T. Romero. *Construções identitárias de professores de Línguas* (pp.??) Pontes Editores.

## K

Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 485-492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>

King, J. (2008). Critical and qualitative researching teacher education: A blues epistemology, a reason for knowing for cultural well-being. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser & J. McIntyre (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 1094-1135). Lawrence Erlbaum, Publishers

Kennedy, M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Harvard University Press.

Kleiman, A. (2001). *A formação do professor: perspectiva em linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.

Khatibi, Abdelkebir (2001). "Maghreb plural". In Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 71-92). Ediciones del signo.

Kyeyune, R. (2011). Enfranchising the teacher of English through action research: perspectives on English language teacher education in Uganda. In M. Hawkins (Ed.). *Social justice language teacher education* (pp. 97-112). Multilingual Matters

L

Lacan, J. (1999). *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. (Coleção Campo Freudiano no Brasil). Jorge Zahar.

Lara, G. & Limberti, R (2015). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil.

Lahire, B. (2017). A indissociabilidade entre linguagem e sociedade. In: Visser, R. & Junqueira, L. (Org.). *Dossiê Bernard Lahire* (pp. 95-126). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lander, E. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.

Legrand, L. (2010). Célestin Freinet / Louis Legrand (tradução e organização: José Gabriel Perissé). Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Liberali, F. & Megale, A. (2019). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes editora.

Lima, L. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lírio, C. J. (2014). Formação inicial de professores de língua portuguesa: subsídios teórico-metodológicos para um empoderamento sociocognitivo e distribuição de bens primários sociais. Anais Do VI Simpósio Internacional de Ensino Da Língua Portuguesa Língua, Texto e Ensino (Vol. 4, Núm. 1). Uberlândia: EDUFU (ISSN: 2237-8758). Acedido em 21 de março de 2019, em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1087.pdf>.



- Liu, R.; Unger, J. A.; & Scullion, V. A. (2014). Social justice through literacy: integrating digital video cameras in reading summaries and responses. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(2), pp. 34–50. <http://proxy.libraries.smu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1048733&site=ehost-live&scope=site>.
- Linares, A.; Rada, T.; & Lopes, N. (2016). Teacher training for inclusive – An experience from the university of cantabria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, pp. 1010–1013. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12246>.
- Lockyer, S. (2008). Textual Analysis. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Retrieved from [http://www.sage-reference.com/research/Article\\_n449.html](http://www.sage-reference.com/research/Article_n449.html)
- Lopes, A. (2014). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, CIIIE, n. 39, pp. 7-23, 2013. (Dossier temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil). Acesso em 10/02/2020, em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.
- López, L.; & Küper, W. (2002). *La educación intercultural bilingüe em América latina*. GTZ
- López, L. (2003). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In Sumalavia, R. *Ante el espejo trizado*. Universidad Católica
- Lourenço, M., Andrade, I & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Rev. Int. de Form. de Professores*, v. 2, n.2, pp. 76-99.
- Lucchesi, D. (1961). *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola editorial.
- Lucas, T. & Villegas, A. (2014). Quadro de referência para a formação linguística de professores. in Moreira, A & Zeichner, k (Orgs.). *Filhos de*

*um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Edições Pedagogo, Portugal.

## M

- Maurial, M.; & Suxo, M. (2011). Does intercultural bilingual educational open spaces for inclusion at higher education? In Hawkins, M. *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 60-73.
- Malinowski, B., Li, W. W., & Allison, G. (2008). Case Study. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Retrieved from [http://www.sage-ereference.com/research/Article\\_n39.html](http://www.sage-ereference.com/research/Article_n39.html).
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, 31(1), 75–97. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>.
- Marcuschi, L. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial.
- Marcuse, H. (1973 [1964]). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* (trad. G. Rebuá). Rio de Janeiro: Zahar.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas S. A. Acedido em 20 de setembro de 2020, em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>.
- Marx, K.; Engels, F. (2016 [1883]). *Manifesto do Partido Comunista*. (1ª ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Matsuda, A. A., & Remenche, M. de L. R. (2014). *Formação do professor de língua materna no Brasil: reflexões curriculares*. 1–17. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação

dias 14, 15 e 16 de abril, Porto, Portugal. Acedi em 20 de setembro de 2020, em:

[https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/AliceAtsukoMatsuda\\_GT4\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AliceAtsukoMatsuda_GT4_integral.pdf).

Mattos & Silva, R. V (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mattos, A. (2014). Educating language teachers for social justice teaching /Educando o professor de línguas estrangeiras para um ensino socialmente justo. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, 14(2), pp. 125–151. [file:///Downloads/6738-21923-1-PB%20\(1\).pdf](file:///Downloads/6738-21923-1-PB%20(1).pdf).

Mattos, A.; Jucá, L.; & Jorge, M. (2019). Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável / Critical teacher education: on socially responsible language teaching. *Pensares Em Revista* 15. <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>.

Mattos, A.; Jucá, L.; & Jorge, M. (2019). Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável / Critical teacher education: on socially responsible language teaching. *Pensares Em Revista*, (n. 15, pp. 64-90). <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>.

Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, pp. 374-380. [https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1913.html](https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1913.html)

Mead, G. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press (Trabalho original publicado em 1934).

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miotello, V. (2005). Ideologia. In Brait, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 167-176). Contexto.

Miller, D. (1976). *Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.

- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 71-103). Perspectivas latino-americanas: Clacso.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: Walsh, C.; Linera, G. Mignolo, W. (Eds.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (1ª ed. pp. 9-20). Buenos Aires: Del signo.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. (trad. Angela Lopes). *Cadernos de Letras Da UFF*, n. 34, pp. 287–324. [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_e\\_pistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_e_pistemica_mignolo.pdf).
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 32(94). [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt&nrm=iso).
- Mignolo, W. & Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. In Walsh, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II (pp. 489- 508). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Acedido em 20 de dezembro de 2019, em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>.
- Ministério da Educação (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (Parecer N.º CNE/CES 492/2001). Brasil. Acedido em 19 de setembro de 2020, em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

- Ministério da Educação (2002). Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Acedido em 20 de dezembro de 2020, em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>.
- Ministério da Educação (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasil. Acedido em 19 de setembro de 2020, em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Ministério da Saúde (2020). *Boletim Epidemiológico Especial: análise referente à Semana Epidemiológica 27 (28/06 a 04/07) de 2020, Brasil*. Acedido em 19 de setembro de 2020, em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/July/08/Boletim-epidemiologico-COVID-21-corrigido-13h35--002-.pdf>.
- Mouaján, I., Carvalho, E., & Júnior, D. (2020). *Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres*. <https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>. Acesso em: 5 de agosto de 2020.
- Montero, L. (2015). Formación de nuevos docentes y educación continua para docentes en servicio: su aporte a la justicia social. *Letras* 57 (1) pp. 179–194. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/8622>.
- Molina, M. C. (2009). Sobre Charles Taylor y algunos problemas relativos a la política del reconocimiento. *Ars Boni et Aequi*, (n. 5), pp. 157-182. <http://www.arsboni.ubo.cl/index.php/arsbonietaequi/article/view/175/158>.
- Moll, L. Moll, Neff, C. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(1), 32-41. <http://www.jstor.org/stable/1476399>.
- Moisés, L.; & Moori, R. (2007). Coleta De Dados Para a Pesquisa Acadêmica: Um Estudo Sobre a Elaboração, a Validação E a Aplicação Eletrônica

- De Questionário. *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 1–10. Retrieved from [http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007\\_TR660483\\_9457.pdf](http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf).
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Ed. Cortez, São Paulo.
- Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4ª ed, São Paulo: Cortez.
- Moreira, A; Tadeu, T. (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, M & Zeichner, K (2014). *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Edições Pedagogo, Portugal.
- Moreira, M.; & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidade e possibilidades de intervenção. In M. Moreira; & K. Zeichner. *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 215 – 236). Edições Pedagogo.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), pp. 7–23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>.
- Mussalim, F. & Bentes, A. (2001). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* (v. 2). São Paulo: Cortez.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7–23. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(5), pp. 418-435. <https://doi.org/10.1177/0022487105279569>
- McDonald, M. (2008). Desafios para a implementação da justiça social na formação de professores. In: Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (2008).

*Justiça social: desafio para a formação de professores (pp. 105-132).*  
Autêntica Editora.

McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social Justice Teacher Education. *Encyclopedia of Diversity in Education*.  
<https://doi.org/10.4135/9781452218533.n633>.

McLaren, P. (1999). *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis, RJ: Vozes.

McLaren, P. (2001b). Fúria e Esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. *Currículo Sem Fronteiras*, 1, 2, 171-188. Disponível online in <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>

McLaren, P. (2005). Fúria e Esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. In: Paraskeva, J.; Gandin, L.; Hypólito, A. (Org). *Diálogos educacionais a curriculares à esquerda* (pp. 96-118). Plátano editora.

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.

## N

Neri, F., Neri, D., & Costa, A. (2015). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Ludomédia, vol 1, 4ª ed.

Neri, F., Neri, D., & Costa, A. (2016). The Qualitative Report Asking Questions in the Qualitative Research Context, *21(13)*, 6–18. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr%5Cnhttp://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss13/2>.

Neto, R. V. N (2004). Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. *Anais do Enanpad*.

Newfield, D. (2011). Multimodality, social justice and becoming a “Really South African” Democracy: case studies language classrooms. In M. Hawkins. *Social justice language teacher education* (pp. 34 – 59). Multilingual Matters.

Nobre, M. (2003). Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica (Apresentação). In Honneth, A. *Luta por reconhecimento*. (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Editora 34.

Nogueira, C. (2008). Análise (s) do Discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. vol.24, n.2, pp .235-242. ISSN 1806-3446. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000200014>.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, p.15-34.

Novoa, A. (2017). O tempo dos professores, hoje. In L. Correia; & S. Poças (Ed). *O tempo dos professores* (CIIE-Cen, pp. 1133- 1136) [https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf).

O

Oliveira, L. (2013). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. (1<sup>a</sup> ed.). Parábola Editorial.

Oliveira, L.; & Candau, V. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação Em Revista*, 26 (1), pp. 15–40. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>

Orlandi, Eni P. (2002). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Orlandi, Eni P. (2009). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes.

Osborn, T. (2006). *Teaching world languages for Social Justice: a sourcebook of principles and practices*. Lawrence Erlbaum Associates

Oxfam (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam GB. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

Oxfam (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. Oxfam GB. Disponível online in <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>.



## P

- Pantic, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education Journal*, n. 66, pp. 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Paraskeva, J.; Gandin, L.; Hypólito, A. (2005). *Diálogos educacionais a curriculares à esquerda*. Plátano editora, Lisboa.
- Paraskeva, J. (2007). *Discursos curriculares contemporâneos*. Edições Pedagogo: Portugal.
- Patto, M. H. S. (1985). Criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In *Reverendo a Proposta de Alfabetização*. São Paulo: Se/Cenp. Acedido em 20 de dezembro de 2020, em: <https://repositorio.usp.br/item/000748629>
- Patto, Maria Helena Souza (1993). Da psicologia do “desprivilegiado” a psicologia do oprimido. In \_\_\_\_\_. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2.ed./4.reimp. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1993b). *A produção do fracasso escolar: história submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Pêcheux, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed.). Campinas, SP: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). Análise Automática do Discurso (AAD-69). (Tradução de Eni P. Orlandi). In: Gadet, f.; Hak, T. (Eds.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (3ª ed. pp. 61-161). Campinas: Unicamp.
- Piedrahita, A. (2016). Contributions of a Social Justice Language Teacher Education Perspective to Professional Development Programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 18(1), pp. 203–217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Penin, S. T. S., Galian, C. V. A., & Valdemarin, V. (2014). Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 55–72. Acedido em 20 de fevereiro de 2020, em <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100004>.

- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. In *Issues in Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 8-28. UCLA, Department of Applied Linguistics. <https://escholarship.org/uc/item/5f62s7d6>.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international Language*. Longman Publishing.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In Moita Lopes, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: unexpected places*. Multilingual Matters.
- Pessoa, R.; Silvestre, V. & Mór, W. (2018). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavras.
- Perrenoud, P., Gather Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Biblioteca Artmed: Porto Alegre.
- Pereira, F. A. (2016). Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa: um olhar discursivo. UFFS. Disponível online em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/732>.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil Professor reflexivo no Brasil: Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.

Poon, F.; & Lin, A. (2011). Creating a school program to cater to learner diversity: a dialogue between a school administrator and na academic. In M. Hawkins. *Social justice language teacher education* (pp. 135-172). Multilingual Matters.

Preti, D. (1999). *Análise de textos orais* (4th ed.). São Paulo: Humanitas, USP.

Prior, L. F. (2008). Document Analysis ®. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 2008. SAGE Publications*. Disponível online in [http://www.sage-ereference.com/research/Article\\_n120.html](http://www.sage-ereference.com/research/Article_n120.html).

## Q

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. In Bonilla, Heraclio (Org). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las América*. Tercer Mundo-Libri Mundi Editors.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade de Poder, eurocentrismo e América Latina*. Disponível online in [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf).

## R

Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rawls, J. (2002). *La Justicia como Equidad*. Madrid: Tecnos.

Reagan, E.; Chen, C.; & Vernikoff, L. (2016). Teachers are works in progress: A mixed methods study of teaching residents' beliefs and articulations of teaching for social justice. *Teaching and Teacher Education, 59*, pp. 213–227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.011>

Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago University Press.

Roio, M. (2005). *Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926)*. São Paulo: Xamã; IAP.

Roio, M. (2006). Gramsci e a educação do educador. *Cad. Cedes*, vol. 26, n. 70, pp. 311-328. Disponível online em <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Rodgers, C. (2008). "A transformação da alma" – Aprendendo a ensinar para a justiça social: o programa de formação de professores da Escola Putney (1950 – 1964). In Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (org.). *Justiça social: desafio para a formação de professores* (pp. 31-74). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rodrigues, A. (2011). *A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência*. (1ª ed.). Editora Unicamp.
- Rogers, R., Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O-Garro, G. (2005). A critical review of critical discourse analysis', *Review of Research in Education* 75(3), 365–416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>.
- Rogers, R. (2008). Critical Discourse Analysis in Education. In *M. Martin-Jones, A. M. de Mejia, and N. H. Hornberger (Eds). Encyclopedia of Language and Education: Discourse and Education. Springer Science+Business Media LLC, 3(4), 53–68.* <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>.
- Rogers, R., Kramer, M. & Mosley, M. (2009). *Designing socially just learning communities: critical literacy education across the lifespan*. Routledge.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Routledge
- Rogers, R.; & Mosley, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: pedagogical and research tools for teacher-researchers*. Routledge
- Rogers, R. (2018). *Reclaiming powerful literacies: new horizons for critical discourse analysis*. Routledge.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: Wertsch, J.; Rio, P.; Alvarez, A. (Eds.). *Sociocultural Studies of Mind*. (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9781139174299.008>.
- Rogoff, B.; & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development. *American Psychologist*, 50, pp. 859-877

- Rondelli, E. (1998). Imagens da violência: práticas discursivas. *Tempo Social*, 10(2), pp. 145–157. <https://doi.org/10.1590/TS.V10I2.86785>
- Ruz, J. (1984). *Teoria crítica e educação*. Perspectiva: CED Florianópolis, 1(3), 9-50.
- Ruiz, O. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

## S

- Saussure, F. (1975 [1916]). *Curso de Linguística Geral*. Cultrix.
- Sá-Chaves, I. (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. UA Editora: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (Coleção para um novo senso comum, v. 4). Cortez.
- Santos, B. (2010). *Epistemologias del Sur*. Mexico: Siglo XXI.
- Santos, S. (2013). Pêcheux. In Oliveira, L. (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas* (pp. 209-233). São Paulo: Parábola Editorial.
- Saussure, F. (1975 [1916]). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Saviani, D. (2009 [1983]). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (41ª ed. reivista). Autores Associados.
- Sandoval, S. (1989). A crise sociológica e a contribuição da psicologia social ao estudo dos movimentos sociais. *Educação & Sociedade* 34, pp. 429-435.
- Santomé, J. (2005). A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica. In Paraskeva, J.; Gandin, L. & Hypólito, A. (Orgs.). *Diálogos educacionais a curriculares à esquerda* (pp. 146-188). Plátano editora, Lisboa
- Sampaio, E. (2017). A virada linguística e os dados imediatos da consciência. *Trans/Form/Ação, Marília*, v. 40, n. 2, pp. 47-70.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1995). Nuevo examen a la desigualdad. Madrid: Alianza Editorial].

- Silva, N. (2018). Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. (V. 3 N. 3), pp. 233-257. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, N. (2018). Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro (Vol. 3 N. 3). “Decolonialidade e Educação: Entre Teorias e Práticas Subversivas,” 3(3), 233–257. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>.
- Silva, K., Pilati, E., & Dias, J. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, 975–994. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>.
- Siebeneichler, F. (1989). *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Signorini, I. & Fiad, R. (2012). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Signorini, I. (2009). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras.
- Soares, M. (1997). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. (15ª ed.). São Paulo, Ática.
- Soares, M. (1999) *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica.
- Soares, M. (2001). Que professor de Português queremos formar? Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística. Brasília, n. 25, ago. Acedido em 20/12/2020 de <http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html>.
- Soares, M (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola.

- Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas.
- Souza, P (1991). *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira.
- Souza, G. S. & Costa, E. A. da. (2012). A formação do professor em cursos de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. *Letras, Santa Maria*, 22, 197–211. Acedido em 20 de setembro de 2020, em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/viewFile/12197/7591>
- Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, & Carvalho, R. de. (2010). Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein (São Paulo, Brazil)*, 8 (1), 102–6. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.
- Souza, J; Diniz, M. & Oliveira, M. (2014). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Schnaiderman, B. (2005). Bakhtin 40 graus: uma experiência brasileira. In Brait, B (org). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Editora da Unicamp.
- Schwarcz, L. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1997a). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, Porto Alegre.
- Schor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in Teaching, n. 2, pp. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5, Special Issue: John Dewey: The Chicago Years, pp. 511-526. Disponível online em <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28199805%2998%3A5%3C511%3ATPATEO%3E2.0.CO%3B2-%23>.
- Stanlaw, J.; Adachi, N. & Salzmann, Z. (2018). *Language, culture, and society: an introduction to linguistic anthropology*. 7ª ed. Routledge: Taylor & Francis Group, New York.
- Stanlaw, J.; Adachi, N.; & Salzmann, Z. (2018). *Language, culture, and society: an introduction to linguistic anthropology* (7ª ed.). Routledge: Taylor & Francis Group
- Storms, S. B. (2013). Preparing teachers for social justice advocacy am i walking my talk? *Multicultural Education*, v20, n2, pp. 33-39. Disponível online em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015111>.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Street, B. (2003b). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2., pp. p. 77-99. Disponível online em [https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf).
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Tradução Marcos Bagno. 1ª ed.) São Paulo: Parábola editorial.
- Stromquist, N. (2014). *Freire, literacy, and emancipatory gender learning*. Springer Science+Business Media Dordrecht and UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Stube Netto, A. (2007). Sujeito e linguagem: (des)construindo identidades. *Revista Da ABRALIN*, 6, 1, pp. 129-146.
- Skutnabb-Kangas, T.; Phillipson, R.; Mohanty, A.; & Panda, M (2009). *Social justice through multilingual education*. Multigual Matters.



Skutnabb-Kangas, T. (2013). *Linguistic genocide in education: or worldwide diversity and human rights?* Routledge: Taylor & Francis Group.

T

Taparelli, L. (1949) [1843]. Saggio teoretico di diritto naturale, appoggiato sul fatto. Roma: Edizioni La civiltà católica.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Taylor, F. (1947). *Princípios de administração científica*. Ed. Brasileira. São Paulo: Atlas, 1990.

Taylor, C (1994). "The politics of recognition". In: Taylor, Charles. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Ed. Amy Gutmann. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Taylor, M.; & Otinsky, G. (2007). Becoming whole language teachers and social justice agents: pre-service teachers inquire with sixth graders. *International Journal of Progressive Education*, 3(2). Disponível online em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498463.pdf>.

Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 212 p.

Tinkler, B.; Hannah, L.; Miller, E.; & Tinkler, A. (2015). The impact of a social justice service-learning field experience in a social foundation course. *Critical Questions in Education* v 6 (n. 1), pp. 16–29. Disponível online em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051072>.

Tikly, L. (2016). Language-in-education policy in low-income, postcolonial contexts: towards a social justice approach. *Comparative Education*, v 52(n 3), pp. 408–425. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1185272>.

Toohey, K.; & Waterstone, B. (2011). Working for social justice in a collaborative action research group. In M. Hawkins. *Social justice language teacher education* (pp. 173 – 189). Multilingual Matters.

Thompson, J. B. (2002). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Editoras Vozes.

## U

Unesco. (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. *Unesco*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>.

Unesco (2015a). Education for All 2000–2015: Achievements and challenges. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO.

## V

Van Dijk, T. (2004). O giro discursivo. In: Iñiguez L, (2004). *Manual de análise do discurso em ciências sociais* (pp. 50-104). Vozes.

Van Dijk, T. (2004b). Critical context studies. Paper presented at the First International Conference on Critical Discourse Analysis, Valencia, Spain.

Van Dijk, T. (2009). Critical discourse studies: a sociocognitive approach. In Wodak, R.; Michel, M (orgs). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: SAGE.

Van Dijk, T. (2015). Discurso das elites e racismo institucional. In G. Lara & R. Limberti. *Discurso e (des)igualdade social* (pp. 31-48). Contexto.

Van Dijk, T. (2017). *Discurso e poder*. (Trad. Judith Hoffnager). São Paulo: Contexto. (Obra originalmente publicada em 2008).

Valente, V. (1967). Língua: instrumento de colonização. *Revista de História*. São Paulo: USP, 37. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1967.126546>.

Valle, J. & Manso, J. (2016). *La 'cuestión docente' a debate: nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.

Vieira, J. & Macedo, D. (2018). Conceitos-chave em análise do discurso crítica. In Batista Jr., J.; Sato, D. & Melo, I. (Org.). *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas* (pp. 48-77). Parábola.

Voloshinov, V. (1998[1930]). Que é linguagem? In A. Ponzio. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea* (pp.??). Cátedra,

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

## W

Wang, Y. (2009). Language, Parents' involvement, and social justice: the fight for maintaining monirity home language. *Multicultural Education*, pp. 13–18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858584.pdf>

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala. p. 13-35.

Walsh, C.; Linera, G. Mignolo, W. (2006). Interculturalidad, descolonizacion del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del signo.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 553 p.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 553 p.

Westbrook, R.; Teixeira, A. Romão, J., Rodrigues, V. (2010). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Williamson, T. (2017). Listening to many voices: enacting social justice literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, v. 61, pp. 104–114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.002>

## Y

Yağmur, K. (1995). Language planning: hegemony or social justice? *Dilbilim Arastirmalari*, pp. 96–102. Disponível online in <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/303120>

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.

Young, R. (1990). *A critical theory of education: Habermas and children's future*. New York, Harvester Heatsheaf.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.

## Z

Zeichner, K.; & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. *Studying Teacher Education*. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner (Eds.). *AEAR Panel on Research in Teacher Education Publisher* (pp. 761-766). American Educational Research Association.

Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), pp. 63–80. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>.

Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (2008). *Justiça social: desafio para a formação de professores* (pp. 6-30). (Tradução de Cristina Antunes). Belo Horizonte: Autêntica Editora

Zeichner, K (2008a). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29 (103), pp. 535-55. Disponível online em <http://www.cedes.unicamp.br>

Zeichner, K (2008b). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 29, N. 103, P. 535-554, Maio/ago., 29, 535–554. Disponível online em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York and London: Routledge.

Zeichner, K. M.; Antunes, C (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 13-40, 3. Disponível online in

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3/2>.

- Zeichner, K (2011). Teacher education for social justice. In Hawkins, M. (2011). *Social justice language teacher education* (pp. 18-33). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Zeichner, K (2014). Formação de professores para a justiça social. In: Moreira, M. A & Zeichner, K. (Orgs.). *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135- 151). Tradução maria João Amaral. Edições Pedagogo.
- Zeichner, K. (2016). Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150–155. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>.
- Zeichner, K.; & Hollar, J. (2016). Developing professional capital in teaching through initial teacher education: Comparing strategies in Alberta Canada and the US. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), pp. 110–123. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2016-0001>

# **ANEXOS**

## **Lista de anexos**

**Anexo 1-** Resolução de 1989

**Anexo 2-** Projeto Pedagógico (PPC 2004)

**Anexo 3-** Projeto Pedagógico (PPC 2009)

**Anexo 4-** PPC 2007

**Anexo 5-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Anexo 6-** Entrevista com professores formadores participantes da elaboração/discussão dos documentos curriculares

**Anexo 7-** Questionário aos licenciados

**Anexo 8-** Questionário aos alunos concluintes

**Anexo 9-** Questionários respondidos

**Anexo 1**  
**Resolução de 1989**

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

RESOLUÇÃO Nº 11.733 DE 19 DE FEVEREIRO DE 1989

EMENTA: Definir o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Letras, na forma da Portaria nº 236/65 do CFE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão realizada no dia 19 de fevereiro de 1989, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O

Art. 1º O Curso de Letras Compreenderá:

I - Disciplinas Obrigatórias, oriundas das matérias do Currículo Mínimo e da Instituição.

| Código  | Disciplina                |
|---------|---------------------------|
| LA-0162 | Português Instrumental    |
| LA-0113 | Língua Portuguesa I       |
| LA-0114 | Língua Portuguesa II      |
| LA-0115 | Língua Portuguesa III     |
| LA-0116 | Língua Portuguesa IV      |
| LA-0117 | Língua Portuguesa V       |
| LA-0118 | Língua Portuguesa VI      |
| LA-0119 | Língua Portuguesa VII     |
| LA-0125 | Língua Portuguesa VIII    |
| LA-0103 | Literatura Portuguesa I   |
| LA-0104 | Literatura Portuguesa II  |
| LA-0105 | Literatura Portuguesa III |
| LA-0106 | Literatura Portuguesa IV  |
| LA-0107 | Literatura Brasileira I   |
| LA-0108 | Literatura Brasileira II  |
| LA-0109 | Literatura Brasileira III |
| LA-0126 | Literatura Brasileira IV  |
| LA-0169 | História da Literatura    |
| LA-0127 | Língua Latina I           |
| LA-0128 | Língua Latina II          |
| LA-0154 | Teoria Literária I        |
| LA-0155 | Teoria Literária II       |
| LA-0156 | Teoria Literária III      |



- LA-0233 Língua Alemã VII
- LA-0237 Literatura Alemã I
- LA-0238 Literatura Alemã II
- LA-0239 Literatura Alemã III
- LA-0240 Literatura Alemã IV
- ED-0331 Didática Geral III
- ED-0115 Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)
- ED-0203 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II
- ED-0215 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II
- ED-0342 Prática de Ensino I
- ED-0361 Prática de Ensino II.

*Falta Portugues*  
 " " " " " "

II - Atividades Complementares.

Conferências, palestras, seminários, cursos de curta duração programados pela Universidade, Centro de Letras ou entidades reconhecidas pelo C. F. E.

Art. 2º Sem prejuízo do cumprimento do disposto no artigo anterior, o aluno poderá, também pelo exercício de Moratória, em quaisquer das disciplinas deste Currículo, oferecidas pelos Departamentos da área de Letras obter 03 (três) créditos, vedada a acumulação de créditos correspondentes a mais de um semestre ou de mais de uma disciplina.

Art. 3º Além do disposto nos artigos anteriores, o aluno fica obrigado a submeter-se à prática de Educação Física e Desportos, nas formas e nas oportunidades que forem estabelecidas pela Universidade.

Art. 4º As matérias do Currículo Mínimo a seguir mencionadas terão a seguinte correspondência, no Currículo Pleno:

| MATÉRIAS              | DISCIPLINAS             |
|-----------------------|-------------------------|
| Língua Portuguesa     | Português Instrumental  |
|                       | Língua Portuguesa I     |
|                       | Língua Portuguesa II    |
|                       | Língua Portuguesa III   |
|                       | Língua Portuguesa IV    |
|                       | Língua Portuguesa V     |
|                       | Língua Portuguesa VI    |
|                       | Língua Portuguesa VII   |
|                       | Língua Portuguesa VIII  |
| Literatura Portuguesa | Literatura Portuguesa I |

- Literatura Portuguesa II
- Literatura Portuguesa III
- Literatura Portuguesa IV
- Literatura Brasileira I
- Literatura Brasileira II
- Literatura Brasileira III
- Literatura Brasileira IV
- Língua Latina I
- Língua Latina II

- Linguística I
- Linguística II
- Linguística III
- Linguística Aplicada

- Teoria da Literatura I
- Teoria Literária II
- Teoria Literária III
- Cultura Brasileira

- Filologia Românica
- Língua Francesa I
- Língua Francesa II
- Língua Francesa III
- Língua Francesa IV
- Língua Francesa V
- Língua Francesa VI
- Língua Francesa VII

- Literatura Francesa I
- Literatura Francesa II
- Literatura Francesa III
- Literatura Francesa IV

- Língua Inglesa I
- Língua Inglesa II
- Língua Inglesa III

Língua Inglesa IV  
Língua Inglesa V  
Língua Inglesa VI  
Língua Inglesa VII

Literatura Inglesa I - Literatura Inglesa I

Literatura Inglesa II

Literatura Inglesa III

Literatura Americana I

Literatura Americana II

Literatura Americana III

Língua Alemã - Língua Estrangeira Instrumental-Alemão

Língua Alemã I

Língua Alemã II

Língua Alemã III

Língua Alemã IV

Língua Alemã V

Língua Alemã VI

Língua Alemã VII

Literatura Alemã I

Literatura Alemã II

Literatura Alemã III

Literatura Alemã IV

Parte Pedagógica

Art. 5º Os Departamentos Didáticos-Científicos proporão, na forma do disposto nos artigos 61 e 62 do Regimento Geral, ao Colegiado do Curso de Letras a carga-horária e os créditos das disciplinas previstas neste Currículo.

Parágrafo Único - O Colegiado do Curso de Letras baixará resolução definindo a carga-horária e os créditos das disciplinas que integram este currículo, estabelecidos na Res. 394/77-CONSEP.

Art. 7º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua promulgação, revogada a Res. 394/77 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Reitoria da  
vereiro de 1989.

Prof. Dr.

, em 1º de fe

**Anexo 2**  
*Projeto Pedagógico (PPC 2004)*

**COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS**

**CURSO DE LETRAS LICENCIATURA**

**PROJETO PEDAGÓGICO**  
**Comissão de sistematização**

xxxxxxxxx, novembro de 2004.

**ÍNDICE**

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                           | <b>3</b>  |
| 1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA                                       | 3         |
| 1.2 FUNDAMENTOS BÁSICOS                                        | 4         |
| <b>2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>                     | <b>4</b>  |
| 2.1 PERFIL DO LICENCIADO EM LETRAS                             | 5         |
| 2.1.1 LICENCIADO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA                 | 5         |
| 2.1.2 LICENCIADO EM LETRAS – LÍNGUA ESTRANGEIRA                | 6         |
| <b>3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE</b>                           | <b>7</b>  |
| 3.2 O ALUNO                                                    | 7         |
| 3.3 A INFRA-ESTRUTURA                                          | 8         |
| <b>4. O NOVO CURSO DE LETRAS</b>                               | <b>9</b>  |
| 4.1 A ESTRUTURA DO CURSO                                       | 10        |
| 4.2 SISTEMAS DE OFERTAS DE VAGAS                               | 14        |
| 4.3 ATIVIDADES CURRICULARES - Integralização Acadêmica         | 14        |
| 4.3.1 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ                              | 15        |
| 4.3.1.1 Prática como Componente Curricular                     | 15        |
| 4.3.1.2 Estágio Curricular Supervisionado                      | 15        |
| 4.3.1.3 Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural | 16        |
| 4.3.2 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA                           | 17        |
| 4.3.2.1 Prática como Componente Curricular                     | 17        |
| 4.3.2.2 Estágio Curricular Supervisionado                      | 17        |
| 4.3.2.3 Conteúdos Curriculares de natureza Científico-cultural | 18        |
| 4.3.3 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA                            | 19        |
| 4.3.3.1 Prática como Componente Curricular                     | 19        |
| 4.3.3.2 Estágio Curricular Supervisionado                      | 19        |
| 4.3.3.3 Conteúdos Curriculares de natureza Científico-cultural | 20        |
| 4.3.4 HABILIDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA                         | 21        |
| 4.3.4.1 Prática como Componente Curricular                     | 21        |
| 4.3.4.2 Estágio Curricular Supervisionado                      | 21        |
| 4.3.4.3 Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-cultural | 22        |
| 4.3.5 ATIVIDADES ACADÊMICO-CULTURAIS COMPLEMENTARES            | 23        |
| 4.3.6 FLUXOGRAMA DO CURSO                                      | 24        |
| 4.3.6.1 Habilitação em Língua Alemã                            | 24        |
| 4.3.6.2 Habilitação em Língua Francesa                         | 25        |
| 4.3.6.3 Habilitação em Língua Inglesa - Matutino               | 26        |
| 4.3.6.4 Habilitação em Língua Inglesa - Noturno                | 27        |
| 4.3.6.5 Habilitação em Língua Portuguesa - Matutino            | 28        |
| 4.3.6.6 Habilitação em Língua Portuguesa - Noturno             | 29        |
| <b>5. AVALIAÇÃO</b>                                            | <b>30</b> |
| 5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO                            | 30        |
| 5.2 AVALIAÇÃO DISCENTE                                         | 30        |
| 5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE                                          | 30        |

|                                                  |           |
|--------------------------------------------------|-----------|
| <b>6. EMENTÁRIO</b>                              | <b>31</b> |
| 6.1 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO COMUM      | 31        |
| 6.2 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO ESPECÍFICO | 39        |
| 6.2.1 Habilitação em Língua Alemã                | 39        |
| 6.2.2 Habilitação em Língua Francesa             | 45        |
| 6.2.3 Habilitação em Língua Inglesa              | 54        |
| 6.2.4 Habilitação em Língua Portuguesa           | 60        |
| <b>ANEXO</b>                                     | <b>81</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

O Curso de Letras existe na xxx desde 1954 e sua última reestruturação curricular data de 1989 quando foi implantado o modelo vigente. Buscando estar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras<sup>1</sup> a proposta que aqui apresentamos prevê uma estrutura mais flexível de currículo que procura articular as atividades de caráter teórico com aquelas de caráter prático durante todo o período de integralização do curso a fim de proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos diferentes níveis da educação básica.

### 1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Para repensar o Curso de Letras, é necessário rever os passos anteriormente percorridos para, então, com o amparo da nova legislação, definir esta proposta.

Pelo Decreto nº 35.456, de 6 de maio de 1954<sup>2</sup>, foi autorizada a funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do xxxxx, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do XXXx, com o objetivo de formar profissionais para atuarem no magistério, no então Ensino Secundário e Normal no Estado do XXXXX. Só no ano seguinte, porém, ocorreu o primeiro ano letivo, com a implantação de quatro dos seis cursos que haviam sido autorizados: Matemática, Letras Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia. A estrutura curricular obedecia ao esquema identificado como "3 + 1", ou seja, aos alunos que preenchessem os requisitos curriculares ao final de três anos era conferido o título de bacharel e aos que concluíssem o Curso de Didática (4º ano), o título de licenciado, com habilitação para exercer o magistério secundário ou normal, no âmbito de cada área do conhecimento<sup>3</sup>. Com base no Parecer 283/62 do CFE, o Curso de Didática foi extinto, passando a Licenciatura a ser um grau equivalente ao do Bacharelado. Desse modo, o aluno poderia obter os dois títulos: o de bacharel e o de licenciado.

Com a criação da xxxx, em 1957, a Faculdade de Filosofia foi incorporada, assim permanecendo até a Reforma Universitária, quando os cursos foram desmembrados entre os Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e Centro de Educação, como Centro de Formação Profissional. Nessa estrutura, a responsabilidade pela formação do professor era partilhada: os Centros Básicos ficavam incumbidos da formação específica e o Centro de Educação, da formação pedagógica. Essa cisão existe ainda hoje: o Centro de Letras e Artes e o Centro de Educação atuam separada e independentemente na formação dos professores de línguas portuguesa e estrangeira.

<sup>1</sup> Cf. Parecer CNE/CES 492/2001

<sup>2</sup> Anexo 1,

<sup>3</sup> Cf. ARAÚJO, L.M.S., CERQUEIRA, M. N. S. *Repensar das licenciaturas: o resgate do homem amazônico* (manuscrito).

## 1.2. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Procura-se, nesta proposta, apresentar um modelo de estruturação do Curso de Letras que, com base na legislação vigente<sup>4</sup>, traga ao graduando uma formação articulada que integre diferentes competências. Assim, procura-se sepultar definitivamente a separação entre conteúdo e preparação para a prática profissional. Leva-se em conta ainda, nesta proposta, a diversidade de formação do público-alvo. Utiliza-se, então, o conceito de "aprendente utilizador" como aquele que.

Além das atividades curriculares voltadas para o domínio de se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo e participante conteúdos específicos, são contempladas outras modalidades de formação dos aprendentes, tais como aproveitamento de estudos anteriores, cursos e seminários, experiência profissional, elaboração de monografias, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos científicos e culturais, publicação de trabalhos acadêmicos, entre outras. A modalidade semi-presencial encontrará seu espaço no novo currículo por meio da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação.

Como já foi dito, este projeto pedagógico procura integrar diferentes tipos de competências que se interseccionam para a formação de um profissional apto a exercer sua cidadania. Nele, articulam-se competências referentes:

- ao uso da língua-linguagem (eixo do uso);
- ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional futuro (eixo da reflexão);
- aos saberes procedimentais (eixos do uso e da reflexão);
- ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos (eixo da prática profissional).<sup>5</sup>

Para a elaboração do projeto, procurou-se, inicialmente, traçar o perfil ideal do graduado em Letras, em conformidade com a orientação das novas diretrizes curriculares, em cada uma das habilitações; em seguida, foram enumeradas as competências a serem desenvolvidas pelos graduandos de cada habilitação do Curso de Letras. Essas competências, desde as mais gerais até as mais específicas, serviram de base para a proposição das atividades curriculares elencadas no quadro da seção 4.2.

## 2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS<sup>6</sup>

O objetivo dos Cursos de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.

<sup>4</sup> Para as licenciaturas, ver Lei 9394/96, Pareceres CNE/CP 028/2000, CNE/CP 009/2001, CNE/CES 492/2001 e Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e CNE/CES 18/2002.

<sup>5</sup> Cf. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>6</sup> Conforme Parecer CNE/CES 492/2001, p.30.

Os alunos serão motivados a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso, como estagiários, bolsistas ou colaboradores.

## **2.1. PERFIL DO LICENCIADO EM LETRAS**

O licenciado em Letras, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deverá:

- ser um profissional comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;
- conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;
- recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;
- compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;
- saber buscar e/ou criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão.

### **2.1.1. LICENCIADO EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

O licenciado em Letras, língua portuguesa, deverá ser um profissional cultural e *linguagiramente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua portuguesa.

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua portuguesa (LP):

- domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita;
- conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa;
- domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional.

Áreas de atuação:

#### **1. Ensino de Língua portuguesa**

- em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;
- em empresas públicas ou privadas.

#### **2. Trabalho autônomo como**

- professor particular;
- colaborador e/ou elaborador de livros-texto;
- assessor em empresas públicas ou privadas;
- assessor em centros de documentação, em editoras etc.

### **2.1.2. LICENCIADO EM LETRAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O licenciado em Letras, língua estrangeira, deverá ser um profissional cultural e *linguagemiramente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua estrangeira (LE) que cursar.

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua estrangeira:

- domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LE em suas modalidades oral e escrita;
- tenha-se apropriado das características mais marcantes da(s) cultura(s) veiculada(s) pela LE estudada;
- conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas na LE que escolheu;
- domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas para sua atuação profissional.

Áreas de atuação:

#### 1. Ensino

- professor de LE em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;
- professor de LE em centros e institutos de idiomas;
- professor de LE em empresas públicas ou privadas;
- professor particular de idiomas.

#### 2. Outros

- o assessor em órgãos ou empresas públicas ou privadas que mantenham intercâmbio (educacional, científico, comercial e/ou cultural) com o exterior;
- o assessor em centros de documentação, editoras etc.

### **3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE**

Após o desenho do perfil dos profissionais em Letras, é necessário analisar a realidade vivenciada atualmente para identificar os problemas enfrentados e sugerir-lhes soluções para que o novo projeto pedagógico possa atingir seus objetivos.

#### **3.1. O ALUNO**

O aluno, ao ingressar no Curso de Letras, apresenta, via de regra, em seu desempenho acadêmico, lacunas oriundas de sua formação no Ensino Fundamental e Médio. Ademais, nos últimos anos, os classificados em Letras por meio de processo seletivo têm apresentado resultados bem abaixo da média dos outros cursos da xxx. É necessário, portanto, oferecer condições para que os alunos com mais dificuldades alcancem rapidamente o nível desejado para ter um melhor aproveitamento no curso escolhido. Para isso, recomenda-se que se firme um convênio entre o Colegiado de



Letras e o Curso Livre da xxx ou que se crie um núcleo de aceleração da aprendizagem<sup>7</sup>, por meio do qual cada aluno, de acordo com seu ritmo, possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho em sala de aula.

### 3.2 O PROFESSOR

Atualmente o Curso de Letras conta com a seguinte distribuição de docentes em seus dois departamentos - Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas (DELIVER) e Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE):

| Titulação     | DELIVER   | DLLE      | Total     |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Graduados     | -         | 6         | 6         |
| Especialistas | 4         | 3         | 7         |
| Mestres       | 14        | 12        | 26        |
| Doutores      | 17        | 7         | 24        |
| <b>Total</b>  | <b>35</b> | <b>28</b> | <b>63</b> |

Neste projeto do novo currículo dos Cursos de Letras, prevê-se, seguindo orientações do Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup>, a formação continuada dos professores dos cursos de graduação por meio de seminários, palestras, encontros etc. Os professores de Letras, enquanto "formadores", deverão tentar articular de forma equilibrada "teoria e prática", evitando os dois extremos: "conteudismo" e "pedagogismo".

Para discutir a adequação de sua metodologia às atividades aqui propostas, os professores poderão promover seminários, mesas redondas, palestras etc. Sugere-se dedicar um período da semana — uma manhã ou tarde livre — para a realização dessas atividades. Outra possibilidade, não excluindo a primeira, é a de se promoverem esses eventos durante o recesso universitário.

### 3.3 A INFRA-ESTRUTURA

O Curso de Letras conta, atualmente, com 16 salas de aula para atender alunos nos turnos matutino e vespertino-noturno, localizadas nos pavilhões G, H, I, J, L, e 12 salas no prédio do Centro de Letras e Artes para atender alunos de língua estrangeira. Conta, também, com 2 laboratórios de informática — um do DLLV e outro do DLLE — com 10 computadores cada um. A falta de assistência técnica sistemática, no entanto, impede a utilização dos laboratórios em toda a sua capacidade. O departamento de línguas estrangeiras conta, ainda, com uma Sala de Leitura cujo acesso é permitido aos alunos para consulta e empréstimo de livros.

Recentemente foi instalado um laboratório para ensino de línguas com 48 cabines, com possibilidade de uso simultâneo para duas turmas, que poderá ser utilizado também para a prática de transcrição fonética. Com a criação de uma sala multimeios em um dos pavilhões do Campus Básico I, espera-se resolver as dificuldades de algumas disciplinas, cujos professores se ressentem da falta de espaço para o desenvolvimento de atividades, tais como prática de transcrição fonética, uso de vídeos, *datashow*. A ampliação do laboratório de informática do DLLV será mais um passo para a oferta de melhores condições de trabalho a alunos e professores.

<sup>7</sup> *Self-learning center*.

<sup>8</sup> Ver Parecer CNE/CP009/2001, seção 3.

As salas de aula localizadas nos pavilhões G, H, I, J, L estão passando por reformas para solucionar problemas de acesso, tendo em vista atender aos portadores de necessidades especiais, bem como solucionar problemas de iluminação, ventilação e mobiliário.

Entretanto, o espaço físico destinado ao Curso de Letras é o mesmo de 1971, ano em que o curso foi transferido para o então Núcleo Pioneiro do Guamá e contava com um número muito menor de alunos. Com a implantação do novo currículo, que prevê entrada diferenciada para as quatro habilitações e turmas com não mais do que 30 alunos em determinadas atividades, o curso precisará certamente de mais espaço para seu funcionamento. Problema que poderá ser sanado com a execução do projeto de ampliação do espaço físico destinado ao curso de Letras.

O curso também tem enfrentado problemas em relação ao acervo bibliográfico da Biblioteca Central. Os alunos de Letras dependem muitas vezes das bibliotecas particulares de seus professores, que se dispõem a fazer fotocópias de seus livros (prática que, além de ilegal, é danosa à vida útil dos livros). O acervo da Biblioteca Central precisa ser, urgentemente, ampliado e atualizado. Espera-se que, com a alocação das verbas de que se têm notícias, isso venha a acontecer e resolver, pelo menos em parte, essa deficiência do curso.

#### **4. O NOVO CURSO DE LETRAS**

Esta proposta leva em conta a análise da situação atual, exposta na seção anterior, e procura percorrer o trajeto entre essa situação (seção 3) e aquela à qual se planeja chegar (seção 2).

O Novo Currículo do Curso de Letras estrutura-se em três eixos articulados:

1. uso da linguagem;
2. reflexão sobre a linguagem;
3. prática profissional.

No primeiro e no segundo eixos, as atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa ou estrangeira em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos lingüísticos, pragmático-textuais e referenciais. Espera-se dessa forma fornecer oportunidade para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional, como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem.

Com as atividades propostas no terceiro eixo, o da prática profissional, pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.

A partir desses eixos, propõe-se, também, a instituição de tempos e espaços curriculares diversificados que vão além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, tais como oficinas, seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, grupos de trabalho supervisionado, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de

aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, promovendo o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Parte das oficinas e dos seminários interdisciplinares se organizarão em torno de temas relativos às políticas da Educação Inclusiva, à Educação Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Ambiental.

Propõe-se, como metodologia para a implantação do projeto pedagógico, que as estratégias didáticas e as atividades curriculares a serem desenvolvidas privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção. A primeira modalidade terá espaço com as atividades que constituem os eixos da reflexão e do uso. O eixo da prática profissional proporcionará o espaço para a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção.

Resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção pressupõem a integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino. O planejamento e o desenvolvimento de projetos de intervenção a serem desenvolvidos no estágio supervisionado deverão se pautar em práticas investigativas sobre o trabalho pedagógico e a dinâmica da escola sede do estágio supervisionado. Além disso, a construção de projetos de intervenção envolve pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico que implica procedimentos investigativos sistemáticos que não devem ser negligenciados. Os projetos de intervenção deverão prever não só a regência de classe, mas também atividades de extensão voltadas para o próprio corpo docente da escola sede do estágio supervisionado, assim como para a comunidade onde atua a escola.

#### **4.1 A ESTRUTURA DO CURSO**

As atividades curriculares organizam-se a partir da matriz de competências a serem desenvolvidas e dos eixos temáticos estruturadores do curso. Nesta subseção apresenta-se a relação entre competências, eixos e atividades curriculares. As últimas se organizam em torno de um núcleo comum às quatro habilitações e de núcleos específicos. Essa organização é indicada no quadro abaixo por meio das abreviaturas entre parênteses:

1. Licenciatura em Língua Portuguesa (LP),
2. Licenciatura em Língua Alemã (LA), em Língua Francesa (LF), em Língua Inglesa (LI).

| EIXO       | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ATIVIDADE CURRICULAR                                                              | LP | LA/LF/LI |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|----------|
| REFLEXÃO   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita.</li> <li>Identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita.</li> <li>Adquirir posição investigativa sobre os fatos lingüísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).</li> <li>Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.</li> <li>Distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada.</li> <li>Conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano.</li> <li>Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.</li> <li>Conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado.</li> <li>Comparar o aprendizado de língua materna com o de língua estrangeira.</li> <li>Conhecer os diversos fatores que influenciam no aprendizado de línguas.</li> <li>Conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.</li> <li>Diferençar o texto literário do não literário.</li> <li>Diferençar o texto em prosa do poema.</li> <li>Examinar conceitos e funções da literatura.</li> <li>Examinar, conceituar poética, narrativa, crítica literária, confrontando pontos de vista diferentes sobre os temas.</li> <li>Identificar os elementos constitutivos dos gêneros tradicionais</li> <li>Analisar e interpretar textos literários.</li> <li>Reconhecer as principais características dos diversos estilos literários de cada período.</li> <li>Conhecer as principais teorias da poética e da narrativa.</li> </ul> | Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Inglesa |    | X        |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Culturas Anglófonas, Culturas Francófonas, Culturas Germânicas                    |    | X        |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Filologia Românica                                                                | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Filosofia da Linguagem                                                            | X  | X        |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Fonética e Fologia                                                                | X  | X        |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Fonética e Fologia do Português                                                   | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Formação da Literatura Brasileira                                                 | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Fundamentos da Teoria Literária                                                   | X  | X        |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Latim I                                                                           | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Latim II                                                                          | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Brasileira Moderna                                                     | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Brasileira Contemporânea I                                             | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Brasileira Contemporânea II                                            | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Portuguesa Medieval                                                    | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Portuguesa Clássica                                                    | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Portuguesa Moderna                                                     | X  |          |
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Literatura Portuguesa Contemporânea                                               | X  |          |
| Morfologia | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | X                                                                                 |    |          |

|  |                                                                                              |   |   |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
|  | Morfologia do Português                                                                      | X |   |
|  | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais                                                   | X | X |
|  | Panorama da Literatura de Língua Portuguesa                                                  |   | X |
|  | Panorama das Literaturas Anglófonas, das Literaturas Francófonas, das Literaturas Germânicas |   | X |
|  | Psicolinguística                                                                             | X | X |
|  | Psicologia da Aprendizagem                                                                   | X | X |
|  | Política Educacional                                                                         | X | X |
|  | Poesia Anglófona, Poesia Francófona, Poesia Germânica                                        |   | X |
|  | Prosa Anglófona, Prosa Francófona, Prosa Germânica                                           |   | X |
|  | Semântica e Pragmática                                                                       | X | X |
|  | Sintaxe                                                                                      | X | X |
|  | Sintaxe do Português                                                                         | X |   |
|  | Sociolinguística                                                                             | X | X |
|  | Teoria do Texto Narrativo                                                                    | X | X |
|  | Teoria do Texto Poético                                                                      | X | X |

| EIXO | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES | ATIVIDADE CURRICULAR | LP | LA/LF/LI |
|------|----------------------------|----------------------|----|----------|
|------|----------------------------|----------------------|----|----------|

|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                             |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---|---|
| USO                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto.</li> <li>• Inferir as possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais.</li> <li>• Identificar referências intertextuais.</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade.</li> <li>• Elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa.</li> <li>• Compreender e usar a terminologia referente a uma abordagem teórico-crítica da literatura.</li> <li>• Identificar e resolver problemas de textualização.</li> <li>• Identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.</li> <li>• Relacionar os textos literários, se possível, à experiência cotidiana do aluno da educação básica.</li> <li>• Possibilitar o diálogo interdisciplinar e interartístico na formação do profissional de Literatura.</li> <li>• Abordar questões relativas à leitura da literatura na formação do aluno-leitor.</li> <li>• Analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura.</li> </ul> | Alemão Instrumental, Francês Instrumental, Inglês Instrumental <sup>9</sup> | X | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção Oral em Português                                    | X |   |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção Escrita em Português                                 | X |   |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Alemão, em Francês, em Inglês I <sup>10</sup>     |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Alemão, em Francês, em Inglês II                  |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Alemão, em Francês, em Inglês III                 |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Alemão, em Francês, em Inglês IV                  |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Produção e Compreensão Oral em Português                         | X |   |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português                      | X |   |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Alemão, em Francês, em Inglês     |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Alemão, em Francês, em Inglês  |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos Tecnológicos no Ensino de Português                                | X |   |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira                       |   | X |
|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Correção Fonética de Alemão, de Francês, de Inglês               |   | X |
| Oficina de Análise de Materiais Pedagógicos em Alemão, em Francês, em Inglês |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | X                                                                           |   |   |

<sup>9</sup> O aluno optará por uma das línguas estrangeiras instrumentais ofertadas.

<sup>10</sup> Nesta e em todas as outras atividades de língua estrangeira, o aluno cursará aquela pertinente à habilitação de sua opção.

|  |                                                                  |   |   |
|--|------------------------------------------------------------------|---|---|
|  | Oficina de Formação Continuada em Língua Estrangeira             |   |   |
|  | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos           | X | X |
|  | Oficina de Ensino de Literatura                                  | X |   |
|  | Oficina de Ensino de Literatura Anglófona, Francófona, Germânica |   | X |

| EIXO                 | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ATIVIDADE CURRICULAR                                    | LP | LA/LF/LI |  |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----|----------|--|
| PRÁTICA PROFISSIONAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.</li> <li>• Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.</li> <li>• Formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.</li> <li>• Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.</li> <li>• Gerenciar situações-problema.</li> <li>• Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira.</li> <li>• Estimular o interesse do aluno pela aprendizagem.</li> <li>• Formular e executar estratégias para o ensino/aprendizagem de literatura.</li> <li>• Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.</li> <li>• Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio.</li> <li>• Trabalhar em equipe.</li> <li>•</li> </ul> | Ensino/Aprendizagem em Alemão, em Francês, em Inglês I  |    | X        |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ensino/Aprendizagem em Português I                      | X  |          |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ensino/Aprendizagem em Alemão, em Francês, em Inglês II |    | X        |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ensino/Aprendizagem em Português II                     | X  |          |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estágio no Ensino Fundamental – Alemão, Francês, Inglês |    | X        |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estágio no Ensino Fundamental – Português               | X  |          |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estágio no Ensino Médio - Alemão, Francês, Inglês       |    | X        |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estágio no Ensino Médio – Português                     | X  |          |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                         |    |          |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                         |    |          |  |

#### 4.2 SISTEMA DE OFERTA DE VAGAS

Levando em conta as especificidades regionais, o Curso de Letras - Licenciatura, ora proposto, prevê habilitação em Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. As habilitações em Língua Inglesa e Língua Portuguesa prevêem dois turnos – Matutino e Noturno com 50 vagas para Língua Inglesa e 100 vagas para Língua Portuguesa, divididas em duas entradas. As habilitações em Língua Alemã e Língua Francesa oferecem 25 vagas cada uma no turno Matutino. A habilitação de entrada e o turno deverão ser definidos no momento da inscrição no processo seletivo. O quadro a seguir resume o sistema de ofertas de vagas.

| Licenciatura      |             |           |             |           |            |
|-------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
| Habilitação       | Vagas       |           |             |           | Total      |
|                   | 1a. Entrada |           | 2ª. Entrada |           |            |
|                   | Matutino    | Noturno   | Matutino    | Noturno   |            |
| Língua Alemã      | 25          | ---       | ---         | ---       | 25         |
| Língua Francesa   | 25          | ---       | ---         | ---       | 25         |
| Língua Inglesa    | ---         | 25        | 25          | ---       | 50         |
| Língua Portuguesa | 25          | 25        | 25          | 25        | 100        |
| <b>Total</b>      | <b>75</b>   | <b>50</b> | <b>50</b>   | <b>25</b> | <b>200</b> |

#### 4.3 ATIVIDADES CURRICULARES: Integralização Acadêmica

A carga horária da Licenciatura em Língua Portuguesa é 3192 horas assim distribuídas: 476 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2108 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

A carga horária da Licenciatura em Língua Alemã, Língua Francesa e Língua Inglesa é de 3124 horas assim distribuídas: 442 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2074 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares

A distribuição das atividades curriculares, em cada bloco que compõe o curso, articula os eixos norteadores da proposta curricular – reflexão, uso e prática profissional. A prática como componente curricular tem início no primeiro semestre do curso e será desenvolvida sob forma de oficinas cujo objetivo é prever situações didáticas que abordem questões relativas ao compreender/fazer para utilizar os conteúdos de conhecimento na prática de sala de aula. O estágio curricular supervisionado tem lugar a partir da segunda metade do curso e se divide em Ensino/Aprendizagem I, Ensino/Aprendizagem

II – destinadas a formular e a planejar propostas de intervenção pedagógica adequadas às práticas de uso e reflexão da e sobre a língua e a linguagem – e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio quando se dar a docência compartilhada<sup>11</sup>. A redução da carga horária do estágio curricular supervisionado para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, prevista na Resolução CNE/CP 2/2002, será regulamentada pelo Colegiado do Curso por meio de resolução própria.

Para a integralização curricular, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, o aluno deverá cumprir, obrigatoriamente, seqüenciação de estudos conforme o Anexo V que acompanha a resolução que aprova e define o currículo do Curso.

#### 4.3.1 Habilitação em Língua Alemã

##### 4.3.1.1 Prática como Componente Curricular - 442 horas

| Código                     | Atividade curricular                                   | Carga Horária |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                        | Oficina de Análise de Materiais Pedagógicos em Alemão  | 34            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Alemão    | 68            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Alemão       | 68            |
| LA-                        | Oficina de Correção Fonética                           | 34            |
| LA-                        | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68            |
| LA-                        | Oficina de Ensino de Literatura Germânica              | 34            |
| LA-                        | Oficina de Formação Continuada em Língua Estrangeira   | 34            |
| LA-                        | Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira  | 34            |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                                        | <b>442</b>    |

##### 4.3.1.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

| Código | Atividade curricular                         | Carga Horária |
|--------|----------------------------------------------|---------------|
| LA-    | Ensino/Aprendizagem em Alemão I              | 102           |
| LA-    | Ensino/Aprendizagem em Alemão II             | 102           |
| LA-    | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102           |
| LA-    | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102           |

<sup>11</sup> A organização do estágio curricular supervisionado aqui proposta está de acordo com o Parecer Nº CNE/CP 27/2001.



|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <b>Carga Horária Total</b> | <b>408</b> |
|----------------------------|------------|

**4.3.1.3 Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural – 2 074 horas**

| <b>Código</b> | <b>Atividade curricular</b>                         | <b>Carga Horária</b> |
|---------------|-----------------------------------------------------|----------------------|
| LA-           | Compreensão e Produção em Alemão I                  | 136                  |
| LA-           | Compreensão e Produção em Alemão II                 | 136                  |
| LA-           | Compreensão e Produção em Alemão III                | 136                  |
| LA-           | Compreensão e Produção em Alemão IV                 | 136                  |
| LA-           | Culturas Germânicas                                 | 34                   |
| LA-           | Filosofia da Linguagem                              | 68                   |
| LA-           | Fonética e Fonologia                                | 68                   |
| LA-           | Fonética e Fonologia do Alemão                      | 34                   |
| LA-           | Fundamentos da Teoria Literária                     | 68                   |
| LA-           | Língua Estrangeira Instrumental (Francês ou Inglês) | 68                   |
| LA-           | Metodologia da Pesquisa                             | 68                   |
| LA-           | Metodologia do Ensino/Aprendizagem de Alemão        | 68                   |
| LA-           | Morfologia                                          | 68                   |
| LA-           | Morfossintaxe do Alemão                             | 68                   |
| LA-           | Panorama da Literatura de Língua Portuguesa         | 68                   |
| LA-           | Panorama da Literatura Germânica                    | 34                   |
| LA-           | Poesia Germânica                                    | 68                   |
| LA-           | Política Educacional                                | 68                   |
| LA-           | Psicologia da Aprendizagem                          | 68                   |
| LA-           | Psicolinguística                                    | 68                   |
| LA-           | Prosa Germânica                                     | 68                   |
| LA-           | Semântica e Pragmática                              | 68                   |
| LA-           | Sintaxe                                             | 68                   |
| LA-           | Sociolinguística                                    | 68                   |
| LA-           | Teoria do Texto Narrativo                           | 68                   |
| LA-           | Teoria do Texto Poético                             | 68                   |
| LA-           | Teatro Germânico                                    | 68                   |

|                               |                                |              |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------|
| LA-                           | Trabalho de Conclusão de Curso | 68           |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                | <b>2 074</b> |

#### 4.3.2 Habilitação em Língua Francesa

##### 4.3.2.1 Prática como Componente Curricular - 442 horas

| <b>Código</b>              | <b>Atividade curricular</b>                            | <b>Carga Horária</b> |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------|
| LA-                        | Oficina de Análise de Materiais Pedagógicos em Francês | 34                   |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Francês   | 68                   |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Francês      | 68                   |
| LA-                        | Oficina de Correção Fonética                           | 34                   |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68                   |
| LA-                        | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68                   |
| LA-                        | Oficina de Ensino de Literatura Francófona             | 34                   |
| LA-                        | Oficina de Formação Continuada em Língua Estrangeira   | 34                   |
| LA-                        | Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira  | 34                   |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                                        | <b>442</b>           |

##### 4.3.2.2 Estágio Curricular supervisionado – 408 horas

| <b>Código</b>              | <b>Atividade curricular</b>                  | <b>Carga Horária</b> |
|----------------------------|----------------------------------------------|----------------------|
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Francês I             | 102                  |
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Francês II            | 102                  |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102                  |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102                  |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                              | <b>408</b>           |

**4.3.2.3 Conteúdos curriculares de Natureza Científico-cultural – 2 074 horas**

| <b>Código</b>                 | <b>Atividade curricular</b>                        | <b>Carga Horária</b> |
|-------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------|
| LA-                           | Compreensão e Produção em Francês I                | 136                  |
| LA-                           | Compreensão e Produção em Francês II               | 136                  |
| LA-                           | Compreensão e Produção em Francês III              | 136                  |
| LA-                           | Compreensão e Produção em Francês III              | 136                  |
| LA-                           | Cultura Francófona                                 | 68                   |
| LA-                           | Filosofia da Linguagem                             | 68                   |
| LA-                           | Fonética e Fonologia                               | 68                   |
| LA-                           | Fonética e Fonologia do Francês                    | 34                   |
| LA-                           | Fundamentos da Teoria Literária                    | 68                   |
| LA-                           | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão ou Inglês) | 68                   |
| LA-                           | Metodologia da Pesquisa                            | 68                   |
| La-                           | Metodologia do Ensino/Aprendizagem de Francês      | 68                   |
| LA-                           | Morfologia                                         | 68                   |
| LA-                           | Morfossintaxe do Francês                           | 68                   |
| LA-                           | Panorama da Literatura de Língua Portuguesa        | 68                   |
| LA-                           | Panorama da Literatura Francófona                  | 34                   |
| LA-                           | Poesia Francófona                                  | 68                   |
| LA-                           | Política Educacional                               | 68                   |
| LA-                           | Psicologia da Aprendizagem                         | 68                   |
| LA-                           | Psicolinguística                                   | 68                   |
| LA-                           | Prosa Francófona                                   | 68                   |
| LA-                           | Semântica e Pragmática                             | 68                   |
| LA-                           | Sintaxe                                            | 68                   |
| LA-                           | Sociolinguística                                   | 68                   |
| LA-                           | Teoria do Texto Narrativo                          | 68                   |
| LA-                           | Teoria do Texto Poético                            | 68                   |
| LA-                           | Teatro Francófono                                  | 68                   |
| LA-                           | Trabalho de Conclusão de Curso                     | 68                   |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                    | <b>2 074</b>         |

#### 4.3.3 Habilitação em Língua Inglesa

##### 4.3.3.1 Prática como Componente Curricular - 442 horas

| Código                     | Atividade curricular                                   | Carga Horária |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                        | Oficina de Análise de Materiais Pedagógicos em Inglês  | 34            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Inglês    | 68            |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Inglês       | 68            |
| LA-                        | Oficina de Correção Fonética                           | 34            |
| LA-                        | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68            |
| LA-                        | Oficina de Ensino de Literatura Anglófona              | 34            |
| LA-                        | Oficina de Formação Continuada em Língua Estrangeira   | 34            |
| LA-                        | Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira  | 34            |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                                        | <b>442</b>    |

##### 4.3.3.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

| Código                     | Atividade curricular                         | Carga Horária |
|----------------------------|----------------------------------------------|---------------|
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Inglês I              | 102           |
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Inglês II             | 102           |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102           |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102           |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                              | <b>408</b>    |

##### 4.3.3.3 Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural – 2074horas

| Código | Atividade curricular                | Carga Horária |
|--------|-------------------------------------|---------------|
| LA-    | Compreensão e Produção em Inglês I  | 128           |
| LA-    | Compreensão e Produção em Inglês II | 128           |

|                               |                                                     |              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------|
| LA-                           | Compreensão e Produção em Inglês III                | 128          |
| LA-                           | Compreensão e Produção em Inglês IV                 | 128          |
| LA-                           | Culturas Anglófonas                                 | 68           |
| LA-                           | Filosofia da Linguagem                              | 68           |
| LA-                           | Fonética e Fonologia                                | 68           |
| LA-                           | Fonética e Fonologia do Inglês                      | 38           |
| LA-                           | Fundamentos da Teoria Literária                     | 68           |
| LA-                           | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão ou Francês) | 68           |
| LA-                           | Metodologia da Pesquisa                             | 68           |
| LA-                           | Metodologia do Ensino/Aprendizagem de Inglês        | 68           |
| LA-                           | Morfologia                                          | 68           |
| LA-                           | Morfossintaxe do Inglês                             | 68           |
| LA-                           | Panorama da Literatura de Língua Portuguesa         | 68           |
| LA-                           | Panorama da Literatura Anglófona                    | 34           |
| LA-                           | Poesia Anglófona                                    | 68           |
| LA-                           | Política Educacional                                | 68           |
| LA-                           | Psicologia da Aprendizagem                          | 68           |
| LA-                           | Psicolingüística                                    | 68           |
| LA-                           | Prosa Germânica                                     | 68           |
| LA-                           | Semântica e Pragmática                              | 68           |
| LA-                           | Sintaxe                                             | 68           |
| LA-                           | Sociolingüística                                    | 68           |
| LA-                           | Teoria do Texto Narrativo                           | 68           |
| LA-                           | Teoria do Texto Poético                             | 68           |
| LA-                           | Teatro Anglófono                                    | 68           |
| LA-                           | Trabalho de Conclusão de Curso                      | 68           |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                     | <b>2 074</b> |

#### 4.3.4 Habilitação em Língua Portuguesa

##### 4.3.4.1 Prática como Componente Curricular - 476 horas

| Código | Atividade curricular | Carga Horária |
|--------|----------------------|---------------|
|--------|----------------------|---------------|

|                            |                                                          |            |
|----------------------------|----------------------------------------------------------|------------|
| LA-                        | Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português | 68         |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos   | 68         |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português   | 68         |
| LA-                        | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português      | 68         |
| LA-                        | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais               | 68         |
| LA-                        | Oficina de Ensino de Literatura                          | 68         |
| LA-                        | Recursos Tecnológicos no Ensino de Português             | 68         |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                                          | <b>476</b> |

#### 4.3.4.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

| <b>Código</b>              | <b>Atividade curricular</b>                  | <b>Carga Horária</b> |
|----------------------------|----------------------------------------------|----------------------|
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Português I           | 102                  |
| LA-                        | Ensino/Aprendizagem em Português II          | 102                  |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102                  |
| LA-                        | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102                  |
| <b>Carga Horária Total</b> |                                              | <b>408</b>           |

#### 4.3.4.3 Conteúdos de Natureza Científico-Cultural - 2 108 horas

| <b>Código</b> | <b>Atividade curricular</b>                 | <b>Carga Horária</b> |
|---------------|---------------------------------------------|----------------------|
| LA-           | Compreensão e Produção Escrita em Português | 68                   |
| LA-           | Compreensão e Produção Oral em Português    | 68                   |
| LA-           | Filologia Românica                          | 68                   |
| LA-           | Filosofia da Linguagem                      | 68                   |
| LA-           | Fonética e Fonologia                        | 68                   |
| LA-           | Fonética e Fonologia do Português           | 68                   |
| LA-           | Formação da Literatura Brasileira           | 68                   |
| LA-           | Fundamentos da Teoria Literária             | 68                   |

|                               |                                                             |              |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------|
| LA-                           | Latim I                                                     | 68           |
| LA-                           | Latim II                                                    | 68           |
| LA-                           | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês) | 68           |
| LA-                           | Literatura Brasileira Moderna                               | 68           |
| LA-                           | Literatura Brasileira Contemporânea I                       | 68           |
| LA-                           | Literatura Brasileira Contemporânea II                      | 68           |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Medieval                              | 68           |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Clássica                              | 68           |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Moderna                               | 68           |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Contemporânea                         | 68           |
| LA-                           | Metodologia da Pesquisa                                     | 68           |
| LA-                           | Morfologia                                                  | 68           |
| LA-                           | Morfologia do Português                                     | 68           |
| LA-                           | Política Educacional                                        | 68           |
| LA-                           | Psicologia da Aprendizagem                                  | 68           |
| LA-                           | Psicolinguística                                            | 68           |
| LA-                           | Semântica e Pragmática                                      | 68           |
| LA-                           | Sintaxe                                                     | 68           |
| LA-                           | Sintaxe do Português                                        | 68           |
| LA-                           | Sociolinguística                                            | 68           |
| LA-                           | Teoria do Texto Narrativo                                   | 68           |
| LA-                           | Teoria do Texto Poético                                     | 68           |
| LA-                           | Trabalho de Conclusão de Curso                              | 68           |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                             | <b>2 108</b> |

#### 4.3.5 Atividades Acadêmico-Culturais Complementares - 200 horas

As atividades curriculares complementares têm por objetivo promover e possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho. Caracterizam-se pela flexibilização do tempo e do espaço para o exercício da autonomia do aluno na organização de seus horários e objetivos e pela ênfase na orientação e na supervisão. A integralização da carga horária prevista será regulamentada pelo Colegiado do Curso por meio de resolução própria.

| <b>Código</b> | <b>Atividade curricular</b>                                      | <b>Carga Horária</b> |
|---------------|------------------------------------------------------------------|----------------------|
| LA01165       | Atividades Complementares I                                      | 68 horas             |
|               | Atividades Curriculares da Área de Letras                        |                      |
|               | Atividades Curriculares de Áreas Afins                           |                      |
|               | Atividades Curriculares de Outras Áreas                          |                      |
| LA01167       | Atividades Complementares II                                     | 68 horas             |
|               | Estágio na educação básica                                       |                      |
|               | Monitoria em disciplinas do currículo                            |                      |
|               | Participação como bolsista em projeto de pesquisa                |                      |
|               | Participação como bolsista em projeto de extensão                |                      |
|               | Participação como bolsista em projeto de ensino                  |                      |
|               | Participação como bolsista em projeto de pesquisa e ensino       |                      |
|               | Publicação de trabalhos acadêmicos                               |                      |
|               | Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo       |                      |
| LA01168       | Atividades Complementares III                                    | 34 horas             |
|               | Atividades Curriculares de Cursos Livres de Línguas Estrangeiras |                      |
|               | Monitoria na educação básica                                     |                      |
|               | Participação em grupo de estudo supervisionado                   |                      |
|               | Participação em mini-cursos ou oficinas como ministrante         |                      |
|               |                                                                  |                      |
|               | Atividades Complementares IV (Até 132)                           |                      |
| LA01169       | Atividades Complementares IV – A                                 | 34 horas             |
|               | Participação em eventos científicos ou culturais com             |                      |



|                               |                                                                                                                                                                                    |                  |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
|                               | apresentação de trabalho<br>(Congressos, Jornadas, Encontros – no mínimo 1 apresentação)                                                                                           |                  |
| LA01170                       | Atividades Complementares IV – B<br>Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho<br>(Congressos, Jornadas, Encontros – no mínimo 4 participações) | 34 horas         |
| LA01171                       | Atividades Complementares IV – C<br>Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho<br>(Seminários, Palestras – no mínimo 4 participações)           | 30 horas         |
| LA01172                       | Atividades Complementares IV – D<br>Participação em mini-cursos ou oficinas como ouvinte (no mínimo 4 participações)                                                               | 34 horas         |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                                                                                                                                                    | <b>200 horas</b> |

#### 4.3.6.5 Habilitação em Língua Portuguesa – Matutino

| 1o. Semestre – Bloco 1                              |    | 2o. Semestre – Bloco 2                                                 |    |
|-----------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------|----|
| LA01125 Compreensão e Produção Escrita em Português | 68 | LA01130 Filologia Românica                                             | 68 |
| FH01110 Filosofia da Linguagem                      | 68 | LA01127 Fonética e Fonologia do Português                              |    |
| LA01121 Fonética e Fonologia                        | 68 | LA01129 Latim II                                                       | 68 |
| LA01124 Fundamentos da Teoria Literária             | 68 | Língua Estrangeira Instrumental<br>(Alemão, Francês, Inglês, Espanhol) | 68 |
| LA01128 Latim I                                     | 68 | LA01126 Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português         | 68 |

|                                                                |     |                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------|-----|
| LA01122 Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68  | LA01123 Teoria do Texto Poético                                  | 68  |
| Total da carga horária do semestre                             | 408 | Total da carga horária do semestre                               | 408 |
| <b>3o. Semestre – Bloco 3</b>                                  |     | <b>4o. Semestre – Bloco 4</b>                                    |     |
| LA01136 Compreensão e Produção Oral em Português               | 68  | LA01135 Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português      | 68  |
| LA01137 Formação da Literatura Brasileira                      | 68  | LA01149 Literatura Brasileira Moderna                            | 68  |
| LA01138 Literatura Portuguesa Medieval                         | 68  | LA01153 Literatura Portuguesa Clássica                           | 68  |
| LA01132 Morfologia                                             | 68  | LA01139 Morfologia do Português                                  | 68  |
| ED01061 Psicologia da Aprendizagem                             | 68  | LA01141 Semântica e Pragmática                                   | 68  |
| LA01133 Teoria do Texto Narrativo                              | 68  | LA01140 Sociolinguística                                         | 68  |
| Total da carga horária do semestre                             | 408 | Total da carga horária do semestre                               | 408 |
| <b>5o. Semestre – Bloco 5</b>                                  |     | <b>6o. Semestre – Bloco 6</b>                                    |     |
| LA01145 Ensino /Aprendizagem do Português I                    | 102 | LA01146 Ensino/Aprendizagem do Português II                      | 102 |
| LA01150 Literatura Brasileira Contemporânea I                  | 68  | LA01151 Literatura Brasileira Contemporânea II                   | 68  |
| LA01154 Literatura Portuguesa Moderna                          | 68  | LA01155 Literatura Portuguesa Contemporânea                      | 68  |
| LA01134 Sintaxe                                                | 68  | LA01157 Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem em Português | 68  |
| LA01162 Sintaxe do Português                                   | 68  | LA01160 Oficina de Ensino de Literatura                          | 68  |
| LA01142 Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68  | LA01143 Psicolinguística                                         | 68  |
| ED05037 Política Educacional                                   | 68  |                                                                  |     |
| Total da carga horária do semestre                             | 510 | Total da carga horária do semestre                               | 442 |
| <b>7o. Semestre – Bloco 7</b>                                  |     | <b>8o. Semestre – Bloco 8</b>                                    |     |

|                                                                 |            |                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------|------------|
| LA01147 Estágio no Ensino Fundamental                           | 102        | LA01148 Estágio no Ensino Médio           | 102        |
| LA01144 Metodologia da Pesquisa                                 | 68         | LA01163 Trabalho de Conclusão de Curso    | 68         |
| LA01161 Recursos Tecnológicos no Ensino de Português            | 68         |                                           |            |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                       | <b>238</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b> | <b>170</b> |
| Total da carga horária dos semestres<br>2 992                   |            |                                           |            |
| Atividades acadêmico-científico-culturais complementares<br>200 |            |                                           |            |
| Total da carga horária do curso<br><b>3 192</b>                 |            |                                           |            |

#### 4.3.6.6 Habilitação em Língua Portuguesa – Noturno

| 1o. Semestre – Bloco 1                                         |            | 2o. Semestre – Bloco 2                                              |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------|------------|
| LA01125 Compreensão e Produção Escrita em Português            | 68         | LA01130 Filologia Românica                                          | 68         |
| FH01110 Filosofia da Linguagem                                 | 68         | LA01124 Fundamentos da Teoria Literária                             | 68         |
| LA01121 Fonética e Fonologia                                   | 68         | LA01129 Latim II                                                    | 68         |
| LA01128 Latim I                                                | 68         | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês, Espanhol) | 68         |
| LA01122 Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68         | LA01126 Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português      | 68         |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                      | <b>340</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b>                           | <b>340</b> |
| 3o. Semestre – Bloco 3                                         |            | 4o. Semestre – Bloco 4                                              |            |
| LA01136 Compreensão e Produção Oral em Português               | 68         | LA01137 Formação da Literatura Brasileira                           | 68         |
| LA01127 Fonética e Fonologia do Português                      | 68         | LA01139 Morfologia do Português                                     | 68         |

|                                                    |            |                                                             |            |
|----------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------|------------|
| LA01132 Morfologia                                 | 68         | LA01135 Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português | 68         |
| ED01061 Psicologia da Aprendizagem                 | 68         | LA01134 Sintaxe                                             | 68         |
| LA01133 Teoria do Texto Narrativo                  | 68         | LA01133 Teoria do Texto Narrativo                           | 68         |
| Total da carga horária do semestre                 | <b>340</b> | Total da carga horária do semestre                          | <b>340</b> |
| <b>5o. Semestre – Bloco 5</b>                      |            | <b>6o. Semestre – Bloco 6</b>                               |            |
| LA01149 Literatura Brasileira Moderna              | 68         | LA01150 Literatura Brasileira Contemporânea I               | 68         |
| LA01138 Literatura Portuguesa Medieval             | 68         | LA01153 Literatura Portuguesa Clássica                      | 68         |
| LA01142 Oficina de Didatização de Gêneros Textuais | 68         | ED05037 Política Educacional                                | 68         |
| LA01162 Sintaxe do Português                       | 68         | LA01140 Sociolingüística                                    | 68         |
| LA01141 Semântica e Pragmática                     | 68         | LA01143 Psicolingüística                                    | 68         |
| Total da carga horária do semestre                 | <b>340</b> | Total da carga horária do semestre                          | <b>340</b> |
| <b>7o. Semestre – Bloco 7</b>                      |            | <b>8o. Semestre – Bloco 8</b>                               |            |
| LA01145 Ensino/Aprendizagem do Português I         | 102        | LA01146 Ensino/Aprendizagem do Português II                 | 102        |
| LA01151 Literatura Brasileira Contemporânea II     | 68         | LA01155 Literatura Portuguesa Contemporânea                 | 68         |
| LA01154 Literatura Portuguesa Moderna              | 68         | LA01160 Oficina de Ensino de Literatura                     | 68         |
|                                                    | 68         | LA01157 Oficina de Avaliação em Português                   | 68         |
| Total da carga horária do semestre                 | <b>306</b> | Total da carga horária do semestre                          | <b>306</b> |
| <b>9o. Semestre – Bloco 9</b>                      |            | <b>10o. Semestre – Bloco 10</b>                             |            |
| LA01147 Estágio no Ensino Fundamental              | 102        | LA01148 Estágio no Ensino Médio                             | 102        |
| LA01144 Metodologia da Pesquisa                    | 68         | LA01163 Trabalho de Conclusão de Curso                      | 68         |
| LA01161 Recursos Tecnológicos no                   | 68         |                                                             |            |

|                                                                 |     |                                    |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|
| Ensino de Português                                             |     |                                    |     |
| Total da carga horária do semestre                              | 170 | Total da carga horária do semestre | 170 |
| Total dos blocos<br>2 992                                       |     |                                    |     |
| Atividades acadêmico-científico-culturais complementares<br>200 |     |                                    |     |
| Total da carga horária do curso                                 |     | 3 192                              |     |

## 5. AVALIAÇÃO

Propõe-se ao Colegiado do Curso de Letras procedimentos de avaliação periódicos e sistemáticos que incluam os conteúdos trabalhados, o processo de ensino/aprendizagem, a organização do curso, o desempenho do quadro de professores e a qualidade da vinculação com escolas de ensino fundamental e médio.

### 5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Esta proposta de projeto pedagógico para os Cursos de Letras XXX está sujeita a avaliação permanente e a adequações de forma, conteúdo e formas de aplicação. O Colegiado compromete-se a promover uma avaliação do projeto a cada dois anos e, se necessária, uma reformulação após quatro anos.

### 5.2 AVALIAÇÃO DISCENTE

A avaliação, que deverá ser feita com base em procedimentos diversificados, de forma permanente e sistemática, centrar-se-á não só no conteúdo como também no processo de ensino/aprendizagem. A verificação do aprendizado será feita por meio de atividade curricular, abrangendo assiduidade e aproveitamento. A frequência mínima será de 75% das aulas ministradas. Os conceitos seguirão o padrão da xxxxx (Excelente, Bom, Regular, Insuficiente, Sem Frequência, Sem Avaliação).

### 5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE

Caberá ao Colegiado do Curso de Letras propor procedimentos e processos diversificados, internos e externos, para a avaliação do desempenho docente.

## 6. EMENTÁRIO

### 6.1 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO COMUM

#### ALEMÃO INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em Língua Alemã a partir de textos autênticos, relacionados preferencialmente à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção de texto.

#### BIBLIOGRAFIA

Georgiakaki, Manuela. *Lesetraining*. Ismaning. Max-Hueber-Verlag, 1998.

Beuschel-Menze, Hertha. *Deutsch leicht gelernt*. Lichtenau. AOL Verlag, 2000.  
Irmen, Dr. Friedrich; Kollert, Ana Maria Cortes. *Dicionário de Bolso Português-Alemão-Português*. Berlin und München. Langenscheid KG, 1982.

#### **FILOSOFIA DA LINGUAGEM**

**EMENTA:** Enfoca o estudo e a reflexão sobre a linguagem nos processos cognitivo e estético, bem como no ensino e na aprendizagem, sob o ponto de vista ético.

#### **BIBLIOGRAFIA**

VILHENA, Magalhães. Objeto e caráter da Filosofia. In *Pequeno Manual de Filosofia*. Lisboa: 1974  
HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Porto, Armênio Amado Ed. 1979.  
PLATÃO. Crátilo, 2001.  
JAKOBSON, Roman. A Procura da Essência da Linguagem. I *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1980.  
MORENTE, Manuel Garcia. A Consciência Moral ou Razão Prática. In *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1979.  
ARISTÓTELES. *Arte Poética*, São Paulo: DIFEL, 1959.

#### **FONÉTICA E FONOLOGIA**

**EMENTA:** Processos de produção e percepção da fala, critérios de classificação dos sons da fala. Conceitos gerais da fonologia e os critérios que permitem analisar a estrutura fonológica das línguas com vistas à análise fonológica.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ALBANO, Eleonora Cavalcante. *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-aarticulatória do português brasileiro*. São Paulo : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: FAPESP, 2001.  
BURGESS, Eunice. *Introdução à fonética articulatória*. Summer Institute of Linguistics, 1976.  
CABRAL, L. S. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1975.  
CAGLIARI, Luis Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de Livre Docência. UNICAMP, 1981.  
CALLOU, Dinah., LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.  
CAMARA JR. Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.  
\_\_\_\_\_. Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1973. cap. 4, 5, 7.  
CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar.  
DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.  
JAKOBSON, R. *Fonema e Fonologia*. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.  
JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro, 1976.  
KINDELL, Glória Elaine. *Guia de análise fonológica*. Brasília, SIL, 1981  
KNIES, Clarice Bohn., GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. *Elementos de fonologia e ortografia do português*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1989.

- LYONS, John. *Língua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.
- MALBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1954.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MORI, Angel Corbera. *Fonologia*. In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- NETO, Waldemar ferreira. *Introdução fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.
- ROSETTI, A. *Introdução à fonética*. Lisboa: Europa-América, 1974.
- SILVA, Thaís Cristófar . *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonética do idioma português*. São Paulo: Cortez, 1988.
- WEISS, Helga. *Fonética articulatória: guia e exercícios*. 2. ed. rev e aum. Brasília: SIL, 1980.
- WETZELS, Leo. *Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- XAVIER, Maria Francisca, MATEUS, Maria Helena (orgs.). *Dicionário de Termos Lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, v. 1.

#### **FRANCÊS INSTRUMENTAL**

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua francesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- CARVALHO, Olívio da Costa. *Dicionário de Francês-Português*. Porto: Porto Editora, 1980.
- COUTINHO, Maria de Guadalupe M. & SILVA, Valda Generino da. *Lecture et compréhension. Pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Manufatura, 2002.

#### **FUNDAMENTOS DA TEORIA LITERÁRIA**

**EMENTA:** Esta disciplina atende à necessidade, para todo aluno do Curso de Letras, de ter um conhecimento básico da literatura clássica (greco-latina), ou seja, da gênese da literatura ocidental, pré-requisito do estudo, entre outros, das literaturas lecionadas: luso-brasileira, alemã, francesa e inglesa. A Antigüidade clássica ainda é estudada aqui por apresentar as premissas da(s) moderna(s) teoria(s) literária(s). A literatura clássica é, pois, considerada menos pelo seu valor intrínseco do que pelas perspectivas que ela abre para as literaturas ulteriores e pelo questionamento teórico que ela possibilita.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- CARDOSO J. *No país de Ulisses*. Livraria progresso. Salvador BA. 1953.
- CARDOSO Z. *A Literatura latina*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1989.
- CARPEAUX O.M. *A Literatura grega e o mundo romano*. Ediouro. Rio de Janeiro. s.d.

- D'ONOFRIO S. *Literatura ocidental - Autores e obras fundamentais*. Ática.. São Paulo. 1990.
- HARVEY P. *Dicionário Oxford da literatura clássica grega e latina*. Zahar. Rio de Janeiro. 1987.
- JAEGER W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes. São Paulo. 3ª ed. 1994.
- SOUZA R. A. *Manual de história da literatura latina*. 1977.
- SCHÜLER D. *Literatura grega*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1985.

#### **INGLÊS INSTRUMENTAL**

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua inglesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ARAÚJO, Antonia Dilamar & SAMPAIO, Santilha. *Inglês Instrumental*. Caminhos para Leitura. Teresina: Alínea, 2002.
- CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. *Inglês.com.textos para Informática*. Salvador, 2001.
- GAMA, Ângela Nunes Martins da. et. al. *Para Compreender Textos em Inglês*. 2 ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1997.
- OLIVEIRA, Sara Rejane de F. *Estratégias de Leitura para Inglês Instrumental*. Brasília: Editora UNB, 1996.

#### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

**EMENTA:** Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil, 1977.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### **MORFOLOGIA**



**EMENTA:** Conceitos básicos da morfologia que permitem analisar os processos morfológicos, as classes de palavras e suas categorias, a estrutura interna das palavras, com vistas à análise morfológica.

**BIBLIOGRAFIA**

- BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1937.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRITTO, Percival. *A sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical*, Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997
- BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 5, 6,7.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Princípios de lingüística geral*. 5ª ed. Rio de Janeiro: padrão, 1977.
- CARONE, Flávia B. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1936.
- COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- Cunha, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B., PICKETT, V. *Introdução à morfologia e à sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GLEASON, H. A. *Introdução à lingüística descritiva*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1955.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto : EDUC, 1997.
- JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro, 1976.
- LAROCA, Maria de Nazaré Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes : Juiz de Fora, UFJF, 1994.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo : Nacional : EDUSP, 1979.
- MATOS, Rinaldo de., WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, São Paulo, Editora Cortez, v.I e II.
- RICHARDS, Joan. *Exercícios de análise gramatical*. Brasília: SIL, 1981.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antonio José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SILVA, M.Cecília P. de Souza e, Koch, Ingedore Villaça. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- ZANOTTO, Normelio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCSS, 1986.

### **OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS**

**EMENTA:** Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS –ABNT. *Normas ABNT sobre documentação*. Rio de Janeiro, 1989. Coletânea de normas.
- ANDRADE, Maria Margarida; HENRIQUES, Antonio. *Língua Portuguesa: Noções básicas para cursos superiores*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). *Construindo o saber – Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5. ed. – rev. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2001.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias: trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, dissertações, 50 resumos de dissertações*. São Paulo: Atlas, 1990.
- MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 6. ed. Belém: UNAMA, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas (SP): Papirus, 1991. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

### **OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

**EMENTA:** Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de seqüências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BRANDÃO, Helena M. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo : Cortez, 2000.
- DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.
- KLEIMAN, ÂNGELA, MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas*. Campinas : Mercado de Letras, 2001.

### **POLÍTICA EDUCACIONAL**

**EMENTA:** Contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo a partir da década de 60. Política Educacional na legislação para os níveis de educação básica e superior. Relações entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ARROYO, Miguel. *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL, CRIANÇA URGENTE. A Lei 8.069/90. *O que é preciso para saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996. Brasília-DF.
- BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- CADERNOS DE PESQUISA, nº 100. *Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Revista Praga*, nº 6. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 23-32.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 99. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. p. 60-72.
- DAWBOR, Ladislau. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. EDUC. 1997, p. 97-110.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernando (org). *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 218-238.
- GENTILI, Pablo., SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Escola S/A: quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração de promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.
- GROSSI, Esther. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 93.394/96. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

- LOUREIRO, oão de Jesus Paes. Descentralização, municipalização e Fundef no Pará. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 122-140.
- OLIVIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PAULO NETO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Terezinha F. A. M. dos Santos. A eficiência/ineficiente das políticas educacionais como estratégia de regulação social. In: SILVA, Rinalva C., FELDMANN, Marina & PINTO, Fátima C. F. (orgs). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SETÚBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. p. 121-133.
- SILVA, Carmen Silva Bissoli., MACHADO, Lourdes Marcelino (orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Artes & Ciência, 1998.
- SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 10, 1999. p. 33-57.
- SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis., SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis (orgs). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 97-110.
- SOARES, José Arlindo, CACCIA-BRAVA, Silvio. *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOMMASI, Livia de., WARDE, Mirian Jorge., HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIZENTINI, Paulo Magundes, CARRION, Raul (orgs). *Século XXI, barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

#### **PSICOLINGÜÍSTICA**

**EMENTA:** Fundamentos de psicolingüística. O lugar da Psicologia nos estudos da linguagem. Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento de segunda língua. Relação pensamento/linguagem.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ABRAÇADO, Jussara. *Ordem das palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói : EDUFF, 2003.

ALBANO, Eleonora. O psicolingüista convertido. In Cadernos de Estudos lingüísticos, nº 13. Campinas: IEL/UNICAMPI, 1987, p. 41-48.

DEESE, James. Psicolingüística. Petrópolis : Vozes, 1976.

FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Artes Médicas.

Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 33, nº 2, junho de 1998.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo : Ática, 1986.

PIATELLE-PALMARIN. (Org) *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem*. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Tra. De Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.

PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Introdução à psicolingüística. São Paulo : Ática, 1991.

SLAMA-CAZACU, T. Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas. Trad. de L. Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.

SLOBIN, Dan Isaac. Psicolingüística. Trad. De Rossine Salles Fernandes. São Paulo: Nacional/Edusp, 1980.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

#### **PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM**

**EMENTA:** A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. A contribuição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem.

#### **BIBLIOGRAFIA**

BOCK, Ana Maria Bahia & outros. *Psicologias : uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação : fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos Psicobiológicos da Educação*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino : as abordagens do processo*. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Marcos. *Ensino Aprendizagem : enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

OLIVEIRA, João Araújo & Chaiwick, Clifton. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis. Editora: Vozes, 1987.

FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional : análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.

FALÇÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo. Ática, 1986.

PATTO, Maria Helena. *Introdução à Psicologia Escolar*. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do Ensino Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

#### **SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA**

**EMENTA:** Conceitos básicos em semântica e pragmática: sentido e referência, expressões referenciais e predicados, dêixis, relações de sentido e relações lógicas; a teoria da enunciação, a teoria dos atos de fala e implicaturas conversacionais.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BREAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo : EDUC, 1992.  
CUNHA, J.C.C. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém, 1991.  
DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística: Semântica*. vol. III. Campinas, 1986.  
\_\_\_\_\_. *Fundamentos metodológicos da lingüística: Pragmática*. v. IV. Campinas, 1986.  
DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1982.  
GALMICHE, M. *Semântica gerativa*. Lisboa: Presença, 1989.  
GREIMAS, A.J. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1976.  
ILARI, R. *Introdução à semântica*. São Paulo: Contexto, 2000.  
ILARI, R. & GERALDI, W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.  
LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Presença, 1980.  
MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.  
MARQUES, M.H.D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.  
OLIVEIRA, R.P. de. *Semântica* in F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.  
PINTO, J.P. *Pragmática* In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo : Cortez, 2001.  
RECTOR, M. & YUNES, E. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.  
SOUZA, L.M. *Roteiros de semântica e pragmática: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Reproarte, 1984.

#### **SINTAXE**

**EMENTA :** Conhecer os conceitos básicos da sintaxe: funções e relações gramaticais, predicação, subordinação e coordenação, ordem dos elementos sintáticos.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.  
BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988. Capítulos 18-23.  
CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.  
CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.  
CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.  
CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática (Princípios 138)

- CHAFE, Wallace L. Contrastiveness, definiteness, subjects topics, and point of view. In: LI, Charles N. (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- COSTA, Sonia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.
- CRAIG, Colette (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B. PICKETT, V. *Introdução à morfossintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1984. 2 volumes.
- LANDABURU, Jonh. (COMPILADOR), BULLETIN DE L'Institut Français d'Études Andines. *Estruturas sintáticas de la predicación: lenguas amerindias de Colombia*. Tome 23, n 3., p. 370-663, 1994.
- MATOS, Rinaldo de. WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SHOPEN, Timothy (org.) *Language typology and sintatic description*. London: Cambridge University Press. 3 volumes.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

#### **SOCIOLINGÜÍSTICA**

**EMENTA:** Língua, cultura e sociedade. A diversidade lingüística. A teoria da variação lingüística. Variação lingüística e o ensino do português.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Diversidade Fonética no Brasil – pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina-Paraná: Ditora da UEL, 1997.
- BAGNO, Marcos (org). *A norma*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, pp. 83-156.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e classe social*. Porto Alegre: UFRGS, 1975.
- RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RONCARATI, Cláudia, ABRAÇADO, Jussara. (orgs) Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rios de Janeiro : 7Letras, 2003.  
TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### **TEORIA DO TEXTO NARRATIVO**

**EMENTA** : Trata-se de estudar a narratividade e seus diversos elementos nos textos literários assim como os principais gêneros literários narrativos da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### **BIBLIOGRAFIA**

GANCHÓ, Cândida, *Como analisar narrativas*, Ática, São Paulo, 1991  
MOISÉS Massaud, *A criação literária*, Cultrix, São Paulo, 1997  
BARTHES Roland et al., *Análise estrutural da narrativa*, Vozes, Petrópolis, 1971  
PROPP Vladimir, *Morfologia do conto maravilhoso*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1984.

Obs.: Outras referências serão indicadas pelo professor, de acordo com a necessidade e a disponibilidade local, particularmente nos acervos das bibliotecas.

#### **TEORIA DO TEXTO POÉTICO**

**EMENTA**: Trata-se de estudar diversas concepções do lirismo (literário) assim como algumas das principais artes poéticas da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### **BIBLIOGRAFIA**

CARVALHO, *Tratado de versificação portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1991.  
COHEN, *Estrutura da linguagem poética*, São Paulo, Cultrix, s.d.  
\_\_\_\_\_, *A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade*, Coimbra, Almedina, 1987.  
GOLDSTEIN, *Norma, versos, sons, ritmos*, São Paulo, Ática, 2001.  
JAKOBSON, *Lingüística e poética*, in "Lingüística e comunicação", São Paulo, Cultrix, 1969.  
NUNES, *Passagem para o poético*, São Paulo, Ática, 1992  
SILVA, *Teoria da literatura*, Almedina, Coimbra, 1991.  
ZUNTHOR, *Introdução à poesia oral*. São Paulo, Hucitec-educ, 1997.

### **6.2 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO ESPECÍFICO**

#### **6.2.1 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ**

#### **6.2.2 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA**

#### **6.2.3 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

#### **6.2.4 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

### **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS**

**EMENTA**: A interação verbal. As modalidades lingüísticas. As práticas sociais de linguagem. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão escrita.

#### **BIBLIOGRAFIA**



- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- GERALDI, João Wanderley (org.) et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes - Ed. da Unicamp, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro (orgs.). *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Edição da autora, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. vol 1. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli *et al.* *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.  
PECORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.  
SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2001.  
SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3ª ed., Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.  
SMOLKA, Ana Luiza *et al.* *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.  
[http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora\\_antonio.html](http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora_antonio.html)  
<http://www.centrorefeducacional.com.br/contibu.html>

### **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Constituição e funcionamento do texto oral. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão oral.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).  
CAGLIARI, Luís Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedentes. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.  
CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.  
CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. 2000.  
DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.  
DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.  
MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.  
NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de sso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.  
SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.  
[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&q](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&q)

### **ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS I**

**EMENTA:** Ensino e aprendizagem da língua portuguesa: as diferentes concepções de língua e as diferentes abordagens da língua em sala de aula. Discussão das questões relativas ao ensino, às relações pedagógicas, às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Kasué Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRN, 1999.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém, 2000. CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Moara, no. 09, 1998. p. 105-133.

DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.

GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.

LAJOLA, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.

NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.  
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.  
VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

## **ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS II**

**EMENTA:** Análise e elaboração de atividades para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita. Gêneros textuais e material didático. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).  
BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.  
BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.  
BARROS, Kasué Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRRN, 1999.  
BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.  
BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.  
BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.  
CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.  
\_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.  
CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*, 2000. CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Moara, no. 09, 1998. p. 105-133.  
DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.  
DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.  
DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.  
GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.  
LAJOLA, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.  
LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.  
MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

- MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

#### **ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EMENTA:** Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5a. a 8a. séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

#### **ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO**

**EMENTA:** Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

#### **FILOLOGIA ROMÂNICA**

**EMENTA:** A importância da Filologia Românica para o estudo científico da linguagem humana. Apresentação dos fatos históricos concernentes à formação da România. Estudo das principais características morfosintáticas e tendências fonéticas do latim às línguas românicas. Apresentação das diversas possibilidades de se obter informação sobre o latim vulgar.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972
- ELIA, Sílvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974
- IORDAN, Iorgu. *Introdução à lingüística românica*. Lisboa: Culbenkian, 1973
- ILARI, Rodolfo. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1992.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *História da lingüística*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975
- LAUSBERG, H. *Lingüística românica: introdução e vocalismo*. Lisboa: Culbenkian, 1973
- MIAZZI, Maria Luíza. *Introdução à lingüística românica: história e métodos*. São Paulo: Cultrix, 1972

NASCENTES, Antenor. *Elementos de filologia românica*. Rio de Janeiro: Simões, 1954.

### **FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS**

**EMENTA** : Esta disciplina concentrar-se-á na descrição do sistema fonológico da língua portuguesa (vogais, consoantes, acento, sílaba), apresentando as interpretações e explicações dos fenômenos fonético-fonológicos fornecidas pelos principais estudos sobre essa parte da gramática do português. Por meio da interseção entre o padrão fonológico da língua e o sistema ortográfico do português, procurar-se-á elucidar motivações do nosso sistema de escrita alfabética.

### **BIBLIOGRAFIA**

- AZEVEDO, Leodegário. *Para uma gramática estrutural da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Gernasa, s/d.
- BARBOSA, Jorge Morais. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.
- BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Fonologia do português: análise pela geometria de traços e pela fonologia lexical*. Campinas: Edição do Autor, 1999.
- CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão: livraria e editora, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- PAULILO, Albanio. *Língua portuguesa: fonologia*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, 1987.
- RAZKY, Abdelhak (org.). *Estudos geo-sociolinguísticos no Estado do Pará*. s/ed., 2003.
- \_\_\_\_\_. *Atlas lingüístico sonoro do Estado do Pará (ALISPA 1.1)*. Belém: s/ed., 2004. (Programa em CD-ROM). ISBN 85-904127-1-7.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo : Contexto, 2003.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonologia portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1986. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; n. 11).
- SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- Gramáticas do Português

### **FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA**

**EMENTA:** Origem, conceituação e periodização da literatura brasileira. As primeiras manifestações literárias: os textos de informação e a produção de José de Anchieta. O Barroco no Brasil: a poesia de Gregório de Matos e a prosa de Pe. Antônio Vieira. As academias Literárias. O Arcadismo no Brasil: o gênero épico em Basílio da Gama e em Santa Rita Durão; o gênero lírico em Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga e outros; o gênero satírico d'As Cartas Chilenas.

#### **BIBLIOGRAFIA**

Básica

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. I.

\_\_\_\_\_, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Das origens ao Romantismo*. São Paulo: Difel, 1985.

CASTELLO, J. Aderaldo. *Período Colonial*. Coleção *A literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1988, vol. I.

COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vol. I e vol. II.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Origens, Barroco, Arcadismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vol. I.

RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

De apoio

ÁVILA, Afonso. *O lúdico e as projeções do mundo barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *As poesias de Anchieta em português*. Rio de Janeiro: INI, 1983.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

\_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. Petrópolis: Vozes, s/d.

\_\_\_\_\_, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOMES, João C. T. *A boca de brasa*. Petrópolis: Vozes, s/d.

HAUSER, Arnold. *O maneirismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.

LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.

\_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.

MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. vs. 1 e 2.

MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (há edição recente de outra editora).

POLVORA, Hélio. *Para conhecer melhor Gregório de Matos*. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.

OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

#### **LATIM I**

**EMENTA:** Introdução ao estudo dos elementos da gramática da língua latina: as declinações, as conjugações verbais e a análise sintática dos casos latinos. Prática de tradução de textos considerados de iniciação. Prática da pesquisa etimológica de raízes latinas do léxico da língua portuguesa.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo : Saraiva.

BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis : Vozes.

\_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.

\_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.

COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.

COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.

FURLAN, Osvaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis

FURLAN, Osvaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis: Editora UFSC.

\_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.

\_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.

RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.

RÓNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.

\_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.

TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.



## LATIM II

**EMENTA:** Morfologia latina: nomes (4ª e 5ª declinações), pronomes, preposições, conjunções, advérbios, voz passiva, verbos irregulares, depoentes e semidepoentes. Sintaxe latina: emprego dos casos, a frase latina, discurso direto e discurso indireto. Contribuição do latim para o português: história externa do latim, história interna da língua latina, o alfabeto latino, ortoépia e ortografia. Evolução do latim clássico ao português: vocalismo e consonantismo, metaplasmos, os casos latinos e as funções sintáticas do português, as formas sintéticas e as formas analíticas, a redução dos casos, a formação do léxico português.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo : Saraiva.
- BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis : Vozes.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2ª volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- \_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.
- COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1ª volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.
- FURLAN, Osvaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis
- FURLAN, Osvaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis : Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.
- RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.
- RÓNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.
- \_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.
- WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

## LITERATURA BRASILEIRA MODERNA

**EMENTA:** A poesia romântica e suas fases no Brasil. Principais representantes e obras: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros. A prosa romântica em seus aspectos urbanos, indianistas e regionais. Principais autores e obras: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida e outros. O teatro de Martins Pena. O traço naturalista do realismo brasileiro: o romance de Aluísio Azevedo. A poesia parnasiana: principais autores e obras.

## BIBLIOGRAFIA

### Básica

- AMORA, Antônio Soares. *O Romantismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1973, vol. II.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. II.  
 CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Do Romantismo ao Simbolismo*. São Paulo: Difel, 1985.  
 COUTINHO, Afrânio (dir). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vols. III e IV.  
 MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. O Romantismo; O Realismo*. São Paulo: Cultrix, 1985. Vol. II. , vol. III.  
 PACHECO, João. *O realismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1971, vol. III.  
 SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

#### **De apoio**

BOSI, Alfredo e outros. *Machado de Assis. Col. Escritores brasileiros. Antologia e Estudos*. São Paulo: Ática, 1982.  
 CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.  
 CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo : Ática, 1989.  
 CITELLI, Adilson. *Romantismo*. São Paulo: Perspectiva.  
 COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.  
 GUINSBURG, J. *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.  
 LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.  
 LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vol. I.  
 LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.  
 LUCAS, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.  
 MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix. Vls. 3 e 4.  
 MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (Há edição recente).  
 RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.  
 ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.  
 VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.  
 OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

#### **LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA I**

**EMENTA:** A poesia brasileira do Simbolismo. Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens. A poesia de Augusto dos Anjos. A poesia do Modernismo brasileiro em suas diferentes gerações. Principais autores e obras desses momentos: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e outros. O Concretismo e suas ressonâncias no final do séc. XX.

#### **BIBLIOGRAFIA**

##### **Básica**

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.  
 BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da *Col. A literatura brasileira*. São Paulo Cultrix, 1973.  
 CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.  
 COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.  
 MARTINS, Wilson. *O Modernismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.  
 MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV. E V.  
 SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.  
 TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

#### De apoio

ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.  
 AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.  
 ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.  
 ÁVILA, Afonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.  
 ÁVILA, Afonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.  
 BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.  
 BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.  
 BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.  
 BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.  
 BOSI, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.  
 BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.  
 BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.  
 BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.  
 CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.  
 CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades.  
 CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.  
 \_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.  
 \_\_\_\_\_, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.  
 \_\_\_\_\_, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.  
 \_\_\_\_\_, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.  
 COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- \_\_\_\_\_, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II. ; III.
- LINHARES, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.
- \_\_\_\_\_, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.
- SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.

OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

## LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA II

**EMENTA:** A narrativa de ficção realista brasileira: Machado de Assis. A narrativa de ficção do Pré-Modernismo: Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Lima Barreto e outros. A narrativa de ficção do Modernismo em suas diferentes gerações. Principais autores e obras: Oswald de Andrade e Mário de Andrade; Graciliano Ramos, Dalcídio Jurandir e outros de 30; Guimarães Rosa e Clarice Lispector. A narrativa de ficção pós anos 50. Estudo de alguns cronistas e contistas.

## BIBLIOGRAFIA

### Básica

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da *Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.
- MARTINS, Wilson. *O Modernismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV. E V.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

### De apoio

- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- ÁVILA, Afonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.
- \_\_\_\_\_, Afonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.
- BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.

- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II. ; III.
- \_\_\_\_\_, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.
- \_\_\_\_\_, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.
- SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.

OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

#### **LITERATURA PORTUGUESA MEDIEVAL**

**EMENTA:** Origens e periodizações da Literatura Portuguesa. A Literatura Portuguesa medieval: a poesia trovadoresca e a poética dos cancioneiros. O nascimento da prosa literária: os cronicões e as novelas de cavalaria. A literatura do século XV: O *Cancioneiro Geral*. A evolução da prosa quinhentista: a crônica palaciana e a prosa doutrinária.

#### **BIBLIOGRAFIA**

##### **Textos teórico-críticos**

- BUESCU, Maria Gabriela Carvalhão. *Perceval e Galaaz, cavaleiros do Graal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Literatura Portuguesa, 1991. 230p.
- BUESCU, Maria Leonor. *Literatura Portuguesa Medieval*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 317p.
- CIDADE, Hernâni. *Lições de Cultura e Literatura Portuguesas*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1. 550p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 545p.
- FERREIRA, Joaquim. *História da Literatura Portuguesa*. Porto: D. Barreira, 1951. 963p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.
- LANCIANI, Giulia, TAVANI, Giuseppe (coords.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993. 698p.
- LAPA, M. Rodrigues. *Lições de Literatura Portuguesa: época medieval*. 10. ed. Coimbra: Coimbra, 1981. 499p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- REMÉDIOS, Joaquim Mendes. *História da Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Atlântida, 1930. 708p.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.

SARAIVA, José Hermano. *História Concisa de Portugal*. 10. ed. Lisboa: Europa-América, 1986. 367p.  
SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.  
SPINA, Segismundo. *Era Medieval*. In: AMORA, Antônio Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 7. ed. São Paulo: DIFEL, s. d. 230p.  
\_\_\_\_\_, Segismundo. *A Lírica Trovadoresca*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1996. 418p.

#### **Textos literários**

A DEMANDA do Santo Graal; texto sob os cuidados de Heitor Megale. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992. 538p.  
AS CRÓNICAS de Fernando Lopes; seleccionadas, transpostas em português moderno por António José Saraiva. 2. ed. Lisboa: Portugália, 1969. 458p.  
BRAGA, Marques (org.). *Cancioneiro da Ajuda*. Lisboa: Sá da Costa, 1945. 2v.  
CORREIA, Natália. *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Estampa, 1976. 295p.  
DUARTE, Dom. *Leal Conselheiro*; edição crítica, introdução e notas de Maria Helena Lopes de Castro. Lisboa: IN-CM, 1998. 380p.  
FLORILÉGIO do Cancioneiro de Resende; selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa. Lisboa: s. ed., 1944. 102p.  
LAPA, M. Rodrigues. *Cantigas d'escarnho e de maldizer*. Coimbra: Galáxia, 1965. 764p.  
NUNES, José Joaquim. *Crestomatia arcaica*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1970. 479p.  
\_\_\_\_\_, José Joaquim. *Cantigas d'Amigo dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973. v. 2, 471p.  
\_\_\_\_\_, José Joaquim. *Cantigas d'Amor dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 562p. Cf. Introdução (p. XI-L).  
O ROMANCE DE AMADIS; reconstituição do *Amadis de Gaula* dos Lobeiras (sécs. XIII-XIV) por Afonso Lopes Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 134p.  
TAVARES, José Pereira (sel.). *Antologia de textos medievais*; selecção, introdução e notas pelo prof. José Pereira Tavares. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1961. 323p.  
[www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)  
[www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)  
[www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### **LITERATURA PORTUGUESA CLÁSSICA**

**EMENTA:** O Renascimento português: origens e características. O Teatro de Gil Vicente. Poesia épica e lírica de Camões: importância e influência. Principais representantes do Maneirismo e do Barroco. O Neoclassicismo e suas repercussões na poesia, na oratória e no teatro.

#### **BIBLIOGRAFIA**

##### **Textos teórico-críticos**

AMORA, Antônio Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.  
BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos Camonianos*. Ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Cátedra Pe. Antônio Vieira, 2000. 329p.



- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Literatura Portuguesa Clássica*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992. 245p.
- CARVALHO, Joaquim Barradas de. *O Renascimento Português: em busca de sua especificidade*. Lisboa: IN-CM, 1980. 66p.
- CIDADE, Hernâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.
- \_\_\_\_\_, Hernâni. *Luís de Camões: o lírico*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1992. 308p.
- \_\_\_\_\_, Hernâni. *Luís de Camões: o épico*. Lisboa: Presença, 1985. 194p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.
- \_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. O Velho do Restelo e as contra-dicções camonianas. In: *Camões e Pessoa, poetas da utopia*. Lisboa: Europa-América, 1983. p. 69-76.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 540p.
- \_\_\_\_\_, Fidelino. *História da Literatura Clássica*. São Paulo: Anchieta, 1946. 3v.
- FREIRE, Anselmo Braacamp. *Vida e obras de Gil Vicente*. 2. ed. Lisboa: Revista Ocidente, 1944. 632p.
- GUINSBURG, J.(org.). *Classicismo*. São Paulo: Perspectiva, 1999. 489p.
- HATZFELD, Helmut. *Estudios sobre el Barroco*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1973. 561p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.
- \_\_\_\_\_, Arnold. *Maneirismo: a crise da Renascença e o surgimento da arte moderna*. Tradução por Magda França. São Paulo: Perspectiva/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. 463p.
- LOURENÇO, Eduardo. *Poesia e metafísica: Camões, Antero, Pessoa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983. 261p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- MONGELLI, Lênia Márcia. *A estética da ilustração*. São Paulo: Atlas, 1992. 160p.
- RAMALHO, Américo da Costa et alii. *Renascentismo e Maneirismo*. Lisboa: Alfa, 2001. 656p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_, António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971. 594p.
- SILVEIRA, Francisco Maciel, MONGELLI, Lênia, CUNHA, Maria Helena Ribeiro. *Classicismo, Barroco e Arcadismo*. São Paulo: Atlas, 1993. v. 2, 283p.
- \_\_\_\_\_, Francisco Maciel. *Literatura Barroca*. São Paulo: Global, 1987. 170p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.

#### **Textos literários**

- BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*; seleção,

introdução, notas e glossários por Cleonice Berardinelli. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984. 446p.

BOCAGE, Manuel Maria l'Hedoux Barbosa du. *Opera Omnia*. Lisboa: Bertrand, 1969-1973. 6v.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*; ed. org. por Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto, 1985. 642p.

FALCÃO, Cristóvão. *Cristal*. In: TEXTOS QUINHENTISTAS; estabelecidos e comentados por Sousa da Silveira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945. 380p. p. 59-142.

LOBO, Francisco Rodrigues. *Poesias*. Lisboa: Sá da Costa, 1940. 191p.

MELO, D. Francisco Manuel de. *A tuba de Calíope*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988. 253p.

RIBEIRO, Bernardim. *Menina e Moça*. Lisboa: Sá da Costa, 1949. 335p.

SPINA, Segismundo; SANTILLI, Maria Aparecida. *Apresentação da poesia barroca portuguesa*. Assis: FFCL, 1967. 404p.

VICENTE, Gil. *Obras Completas*. Porto: Lello & Irmão, 1965. 1468p.

VICENTE, Gil. *Obras de Gil Vicente*; direcção científica de José Camões. Lisboa: In-CM, 2002. 5v.

[www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)

[www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)

[www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA MODERNA

**EMENTA:** A prosa e a poesia românticas em Portugal. Autores e obras mais importantes e estudo das principais características do período: Almeida Garrett, Alexandre Herculano e Camilo Castelo Branco. O romance realista de Eça de Queirós. A poesia realista de Antero de Quental e de Cesário Verde.

#### BIBLIOGRAFIA

##### Textos teórico-críticos

AMORA, Antônio Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.

CIDADE, Hernâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.

COELHO, Jacinto do Prado. *Problemática da história literária*. 2. ed. Lisboa: Ática, 1961. 280p.

\_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. *A letra e o leitor*. 3. ed. Porto: Lello & Irmão, 1996. 347p.

COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.

\_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. *A poesia ultra-romântica*. Lisboa: Clássica, 1944. 2v.

D'ANGELO, Paolo. *A Estética do Romantismo*. Trad. Isabel Teresa Santos. Lisboa: Estampa, 1997. 212p.

FRANÇA, José Augusto. *O Romantismo em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1993. 605p.

GOMES, Álvaro Cardoso; VECHI, Carlos Alberto. *A estética romântica: textos doutrinários comentados*. São Paulo: Atlas, 1992. 186p.

GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978. 324p.

LIMA, Isabel Pires de (org.). *Antero de Quental e o destino de uma geração*.

- Lisboa: Asa, 1994. 384p.
- LOPES, Óscar. *Modos de ler*. 2. ed. Porto: Inova, 1972. 448p.
- MAN, Paul de. *The Rhetoric of romanticism*. New York: Columbia University Press, 1984. 327p.
- MACEDO, Helder. *Nós — uma leitura de Cesário Verde*. Lisboa: Plátano, 1975. 322p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- REIS, Carlos. *Conferências do Casino*. Lisboa: Alfa, 1991. 180p.
- \_\_\_\_\_, Carlos. *Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 369p.
- REIS, Carlos. *Estatuto e perspectiva do narrador na ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina, 1975. 226p.
- \_\_\_\_\_, Carlos; PIRES, Maria da Natividade. O Romantismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — V*. Lisboa: Verbo, 1993. 362p.
- RIBEIRO, Maria Aparecida. Realismo e naturalismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — VI*. Lisboa: Verbo, 1994. 413p.
- SANTILLI, Maria Aparecida. *Júlio Dinis, romancista social*. São Paulo: FFLCH/USP, s. d. 215p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_, António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SÉRGIO, António. Os dois Anteros (o luminoso e nocturno). In: *Ensaio*. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1959. t. IV. 307p. p. 137-169.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- \_\_\_\_\_, João Gaspar. *Vida e obra de Eça de Queirós*. Amadora: Bertrand, 1973. 746p.

#### **Textos literários**

- CASTELO BRANCO, Camilo. *Obras Seletas*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. 2v.
- DEUS, João de. *Campo de Flores*. Lisboa: Europa-América, s. d. 2v.
- DINIS, Júlio. *Obras*. Porto: Lello & Irmão, s. d. 2v.
- GARRETT, Almeida. *Folhas Caídas*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d. 148p.
- \_\_\_\_\_, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Ulisseia, s. d. 254p.
- \_\_\_\_\_, Almeida. *Viagens na minha terra*; prefácio e notas de José Pereira Tavares. Lisboa: Sá da Costa, 1953. 332p.
- GARRETT, Almeida. *Frei Luís de Sousa*. 2. ed. Lisboa: Ulisseia, s. d. 143p.
- GARRETT, Almeida. *Obras*. Lisboa: Lello & Irmão, 1963. 2v.
- HERCULANO, Alexandre. *Eurico, o Presbítero*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988. 112p.
- \_\_\_\_\_, Alexandre. *Poesias Completas*. Lisboa: IN-CM, 1981. 244p.
- O LIVRO de Cesário Verde. Lisboa: Ulisseia, s. d. 174p.
- PASSOS, A. A. Soares de. *Poesias*. 5. ed. Porto: Cruz Coutinho, 1870. 182p.
- QUEIRÓS, Eça de. *O Primo Basílio*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1992. 295p.
- \_\_\_\_\_, Eça de. *O Mandarim*; ed. de Beatriz Berrini. Lisboa: IN-CM, 1992. 207p.

QUENTAL, Antero de. *Sonetos*; ed. org., pref. e anotada por António Sérgio. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1968. 287p.

VERDE, Cesário. *Obra completa*; organ., pref. e anotada por Joel Serrão. Lisboa: Portugalia,

imp. 1964. 259p.

[www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)

[www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)

[www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

**EMENTA:** Simbolismo, origem e características. Poesia e prosa simbolistas: Camilo Pessanha, Raul Brandão e outros. Modernismo, origem e características. Correntes literárias modernistas. Fernando Pessoa e a renovação da poesia portuguesa. O romance e o conto. Principais escritores da atualidade.

#### BIBLIOGRAFIA

##### Textos teórico-críticos

AMORA, António Soares. Simbolismo. In: *Presença da Literatura Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 272p.

BALAKIAN, Anna. *O simbolismo*. Trad. José Bonifácio A. Caldas. São Paulo: Perspectiva, 1985. 147p.

BERARDINELLI, Cleonice. *Mário de Sá-Carneiro — poesia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 83p.

COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.

FRANÇA, José Augusto. *A Arte em Portugal no século XX*. 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1985. 660p.

GARCEZ, Maria Helena Nery. "Bolor". In: *A ficção portuguesa contemporânea (1960-1970)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. p. 80-92. [Boletim, n.º 16].

\_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Trilhas em Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro*. São Paulo: Moraes/Ed. da Universidade de São Paulo, 1989. 136p.

\_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Alberto Caeiro descobridor da natureza?*. Porto: Centro de Estudos Pessoaanos, 1985. 211p.

GOMES, Álvaro Cardoso. *Poesia Simbolista*. São Paulo: Global, 1986. 136p.

\_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. Simbolismo/Modernismo. In: MOISÉS, Massaud (org.). *A Literatura Portuguesa em perspectiva*. São Paulo: Atlas, 1994. 4 v., v. 4, 238p.

\_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista: textos doutrinários comentados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 167p.

GUIMARÃES, Fernando. *Poética do Simbolismo em Portugal*. Lisboa: IN-CM, 1990. 223p.

\_\_\_\_\_, Fernando. *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello & Irmão, 1992. 268p.

HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. Tradução por Walter Geenen. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2v.

LEMONS, Esther. *A "Clepsidra" de Camilo Pessanha*. 2. ed. Lisboa: Verbo, 1981. 187p.

LOPES, Óscar. *Ler e depois*; crítica e interpretação literária. 2. ed. Porto: Inova, 1969. 387p.

- LOURENÇO, Eduardo. *Sentido e forma da poesia neo-realista*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1983. 212p.
- MACHADO, Álvaro Manuel (org.). *Dicionário de Literatura*. Lisboa: Presença, 1996. 567p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24 .ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- PEREIRA, J. C. Seabra. *Decadentismo e Simbolismo na Poesia Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1975. 496p.
- \_\_\_\_\_, J. C. Seabra. *Do Fim-de-Século ao Modernismo*. In: REIS, Carlos (dir.). *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Verbo, 1993. v. 7, 460p.
- REIS, Carlos. *O discurso ideológico do neo-realismo português*. Coimbra: Almedina, 1983. 685p.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- SPAGGIARI, Barbara. *O Simbolismo na obra de Camilo Pessanha*. Tradução por Carlos Moura. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982. 128p.
- TORRES, Alexandre Pinheiro. Teses Neo-Realistas. In: *O Romance: o mundo em equação*. Lisboa: Portugalia, 1967. p. 186-223.

#### **Textos literários**

- BRANDÃO, Raul. *A Farsa*. 5. ed. Coimbra: Atlântida, 1974. 170p.
- CASTRO, Eugénio de. *Constança*. In: *Obras Poéticas*. Lisboa: Lumen, 1929. v. 5, 184p. p. 1-72.
- ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 217p.
- FERREIRA, José Gomes. *Poesia — I*. 5. ed. Lisboa: Portugalia, 1972. 170p.
- \_\_\_\_\_, Vergílio. *Aparição*. 6. ed. Lisboa: Portugalia, 1968. 284p.
- FONSECA, Branquinho da. *O Barão e outros contos*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d.
- HELDER, Herberto. *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1990. 575p.
- NOBRE, António. *Só*. 13. ed. Porto: Tavares Martins, 1966. 219p.
- \_\_\_\_\_, António. *Primeiros Versos*. Braga: Augusto Costa, 1945. 143p.
- \_\_\_\_\_, António. *Despedidas*. Porto: Lello & Irmão, 1985. 218p.
- ORPHEU* 1. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1959. 120p.
- ORPHEU* 2. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1976. 110p.
- PESSANHA, Camilo. *Clepsidra e outros poemas*; estabelecimento de texto, introdução crítica, notas e comentários por Paulo Franchetti. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. 262p.
- PESSOA, Fernando. *Obras Poéticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. 842p.
- REDOL, Alves. *Gaibéus*. 7. ed. Lisboa: Europa-América, 1969. 322p.
- SÁ-CARNEIRO, Mário. *Obras Poéticas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 1101p.
- SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 357p.
- [www.ipn.pt/literatura](http://www.ipn.pt/literatura)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura)

#### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

**EMENTA:** Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil, 1977.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### **MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Vocábulo formais na língua portuguesa: classificação; funcionamento na frase e no discurso; estrutura e processo de formação vocabular; categorias do nome e do verbo.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Artigo & Crase*. São Paulo: Ática, 1989.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.
- COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.
- FREITAS, Horácio Rolim. *Princípios de morfologia*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- FERREIRA, Maria Aparecida S. de Camargo. *Teoria e formação de palavras: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.
- KHEDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAROCA, Maria de Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes; Juiz de Fora, UFJF, 1994.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Português estrutural*. São Paulo: Pioneira, 1988.

MACEDO, Walmírio. *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

MELO, Gladstone Chaves de. "A classificação das palavras" In *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: EDUFC, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

SANDMANN, Antônio. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).

\_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).

SILVA, M. Cecília P. de Souza e & KOCH, Ingedore Villaça. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.

ZANOTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

Gramáticas da língua portuguesa.

#### **OFICINA DE AVALIAÇÃO EM PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Apresenta e discute as diferentes modalidades de avaliação da aprendizagem, mostrando como as práticas avaliativas se articulam a concepções subjacentes de língua e de ensino/aprendizagem de língua. Situa as atividades avaliativas nos diferentes planos de regulação do sistema educacional, da intervenção pedagógica e da aprendizagem, propondo atividades a partir dessas diferentes perspectivas para avaliação do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

#### **BIBLIOGRAFIA**

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BELTRAN, José Luís. A avaliação no ensino de português. In: *O ensino de português: intenção ou realidade*. São Paulo: Moraes, 1989. p. 129-138.

CAGLIARI, Luís Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedentes. In: TASCIA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. A avaliação formativa: estratégia didática para ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara*. (Revista dos Cursos de Pós-graduação), n. 09, 1998, p. 105-133.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Dissertação de mestrado. 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

XAVIER, Maria Luísa; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (org.). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 123 p. (Cadernos de Educação Básica, vol. 3).

ZEN, Maria Isabel H. Dalla. *Ensino da língua materna: princípios orientadores*.

### **OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA**

**EMENTA:** Discussão das teorias de produção e compreensão textuais. Processo de ensino-aprendizagem da compreensão textual. O processo textual numa perspectiva enunciativa. Constituição e funcionamento do texto escrito.

### **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2001.

BASTOS, Lúcia K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDU., 2000.

CHARMEUAUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4ª ed. (trad. de Maria José do Amaral Ferreira.) São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAPPINI, Lúgia (coord.) 4ª ed. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos) e 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos)

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas-Sp: Ed. Da UNICAMP, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola*. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, jun., 1981.

MANTENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Ed. Autores Associados, 1994.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.

[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)



### **OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL**

**EMENTA:** Reflexão sobre espaço das habilidades orais no ensino de línguas. Propõe uma abordagem pragmática sugerindo pistas e atividades para aperfeiçoar a interação e a produção oral em situações reais e simuladas de comunicação

#### **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

CAGLIARI, Luís Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedentes. In: TASCIA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de sso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

### **OFICINA DE ENSINO DE LITERATURA**

**EMENTA:** Discute a função do texto literário em aulas de língua portuguesa e propõe a elaboração de atividades voltadas para a sua utilização didática em sala de aula.

#### **BIBLIOGRAFIA**

BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADERMATORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: FFLCH-USP, 1987.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, 24, 1972.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Artmed: Porto Alegre, 2003.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

ROCCO, Maria Thereza. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

### **RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Disciplina de caráter teórico-prático que tem por objetivo discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/produtor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional. Avaliação e seleção de softwares que estejam em consonância com os objetivos educacionais previstos pelos PCNs referentes ao ensino de língua materna.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BABIN, P & KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Educação e tecnologia. In: *Educação & tecnologia*. Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologias dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, Ano I, abr. 1997, p. 4-29.
- CRYSTAL, David. O triunfo da indisciplina na evolução da linguagem web. Rio de Janeiro, 4 jan. 2002. Disponível em: <http://www.terra.com.br/informática>.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de ensino: para estudantes universitários*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MACIEL, Ira Maria. *EAD: construindo significados*. Revista ADVIR, Rio de Janeiro, p. 47-55, set. 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *10 competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SAMPAIO, Marisa Narciso & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VALENTE, José Armando. *Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. In: Revista Pátio: Tecnologias Educacionais – ano 3, no. 9 maio/julho, 1999.

#### **SINTAXE DO PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Coordenação e subordinação; a estrutura frasal sob o aspecto sintático, semântico e informacional; frase ativa, passiva e predicativa; os processos sintáticos de configuração da frase: regência, concordância e ordem.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1966.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.
- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRITO, Célia Maria Coêlho. *Sobre língua portuguesa*. CEJUP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo da regência na linguagem do vestibulando*. Editora Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. Funções pragmáticas extrafrases: um apelo interlocutivo na construção de narrativas orais do amazônida paraense. In GÄRTNER,

- Eberhard. *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: Publicações do Instituto Ibero-Americano, 2000.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 1988.
- CASTILHO, Ataliba T. de. "O artigo no português culto em São Paulo". In *Português culto falado no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1996.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- MACAMBIRA, José Reboças. *Estrutura do vernáculo*. Fortaleza: secretaria de Cultura e Desporto, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. *Sintaxe portuguesa; metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- Gramáticas da língua portuguesa

#### **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**EMENTA:** Monografia de iniciação científica de acordo com as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

**Anexo 3**

*Projeto Pedagógico (PPC 2009)*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS**

**CURSO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA  
PROJETO PEDAGÓGICO**

agosto de 2009  
Edição revista e atualizada

## ÍNDICE

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                                         | <b>4</b>  |
| 1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA                                                     | 4         |
| 1.2 FUNDAMENTOS BÁSICOS                                                      | 5         |
| <b>2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS: habilitação em Língua Portuguesa</b> | <b>6</b>  |
| <b>3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE</b>                                         | <b>8</b>  |
| 3.1 O ALUNO                                                                  | 8         |
| 3.2 O PROFESSOR                                                              | 8         |
| 3.3 A INFRA-ESTRUTURA                                                        | 9         |
| <b>4. O NOVO CURSO DE LETRAS: habilitação em Língua Portuguesa</b>           | <b>10</b> |
| 4.1 A ESTRUTURA DO CURSO                                                     | 12        |
| 4.2 SISTEMAS DE OFERTAS DE VAGAS                                             | 14        |
| 4.3 ATIVIDADES CURRICULARES - Integralização Acadêmica                       | 15        |
| 4.3.1 Prática como Componente Curricular                                     | 15        |
| 4.3.2 Estágio Curricular Supervisionado                                      | 15        |
| 4.3.3 Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural                 | 16        |
| 4.3.4 Atividades Acadêmico-Culturais Complementares                          | 17        |
| 4.3.5 FLUXOGRAMA DO CURSO                                                    | 18        |
| 4.3.5.1 Habilitação em Língua Portuguesa - Matutino                          | 19        |
| 4.3.5.2 Habilitação em Língua Portuguesa - Noturno                           | 20        |
| <b>5. AVALIAÇÃO</b>                                                          | <b>21</b> |
| 5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO                                 | 21        |
| 5.2 AVALIAÇÃO DISCENTE                                                       | 21        |
| 5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE                                                        | 21        |
| <b>6. EMENTARIO</b>                                                          | <b>22</b> |
| 6.1 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DA REFLEXÃO                              | 22        |
| 6.2 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DO USO                                   | 43        |
| 6.3 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DA PRÁTICA PROFISSIONAL                  | 47        |
| <b>ANEXO</b>                                                                 | <b>50</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Desde sua criação, o curso de Letras da passou por reestruturações curriculares das quais a última data de 1989 quando foi implantado o modelo definido pela Resolução Nº 1.733/1989. Buscando estar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras<sup>1</sup> a proposta que aqui apresentamos prevê uma estrutura mais flexível de currículo que procura articular as atividades de caráter teórico com aquelas de caráter prático durante todo o período de integralização do curso a fim de proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos níveis da educação básica para os quais se volta sua formação. Em consonância com as diretrizes e objetivos do Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional a proposta espera contribuir para a geração, a difusão e a aplicação do conhecimento gerado na área de Letras, buscando a integração entre ensino, pesquisa e extensão, “sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa.”<sup>2</sup>

### 1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Na história da universidade brasileira, o curso de Letras sempre esteve ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como era o caso da Universidade do Brasil (UB) criada pela lei nº 452 de 1937, que se pretendia constituir no modelo para o projeto universitário do governo Vargas orientado para um padrão único de ensino superior. Em São Paulo em 1940, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento o curso integra a Seção de Letras responsável pelos cursos de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas.

No Pará, o curso de Letras teve seu início, em 1946, numa iniciativa do Governo de Estado, Interventor Professor Dr Otávio Meira, pelo Decreto lei n. 5 099 quando foi criada a Faculdade de Filosofia do Pará cujo funcionamento foi legalmente autorizado pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer n. 3/1947 e pelo Decreto n. 22.810/1947 do Exmo. Presidente da República Eurico Gaspar Dutra. A Faculdade contava com sete cursos entre eles o curso de Letras Clássicas. Com a extinção da Faculdade de Filosofia do Pará, em 1947, o curso de Letras passou a funcionar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará, legalmente autorizada por meio do Decreto nº 35.456, de 6 de maio de 1954<sup>3</sup>. O curso tinha por objetivo formar profissionais para atuarem no magistério, no então Ensino Secundário e Normal no Estado do Pará. Só no ano seguinte, porém, ocorreu o primeiro ano letivo, com a implantação de quatro dos seis cursos<sup>4</sup> que haviam sido

<sup>1</sup> Cf. Parecer CNE/CES 492/2001.

<sup>2</sup> ... 2003.

<sup>3</sup> ...

... breve histórico, e d

autorizados: Matemática, Letras Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia. A estrutura curricular obedecia ao esquema identificado como "3 + 1", ou seja, aos alunos que preenchessem os requisitos curriculares ao final de três anos era conferido o título de bacharel e aos que concluíssem o Curso de Didática (4º ano), o título de licenciado, com habilitação para exercer o magistério secundário ou normal, no âmbito de cada área do conhecimento<sup>5</sup>. Com base no Parecer 283/62 do CFE, o Curso de Didática foi extinto, passando a Licenciatura a ser um grau equivalente ao do Bacharelado. Desse modo, o aluno poderia obter os dois títulos: o de bacharel e o de licenciado.

A criação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1957, congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém à época, das quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>6</sup>. Tal modelo permaneceu até o Decreto nº 65.880, de 16 dezembro de 1969 que aprovou o novo plano de reestruturação das universidades brasileiras quando se dá a extinção das faculdades e a definição das áreas fundamentais que deveriam servir de base para a estruturação dos sistemas de ensino e pesquisa básico (primeiro ciclo) e profissional (segundo ciclo): ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes. Estruturação que, na UFPA, significou a criação dos Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e do Centro de Educação, como Centro de Formação Profissional. Nessa estrutura, a responsabilidade pela formação do professor era partilhada: os Centros Básicos ficavam incumbidos da formação específica e o Centro de Educação, da formação pedagógica.

Em 2006, a UFPA passa por uma nova reestruturação nos termos de um novo Estatuto e Regimento Geral. O curso de Letras passa a integrar o Instituto de Letras e Comunicação (ILC), ficando a responsabilidade didático-pedagógica da habilitação em Língua Portuguesa a cargo da Faculdade de Letras (FALE).

## 1.2. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Procura-se, nesta proposta, apresentar um modelo de estruturação do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa - que, com base na legislação vigente<sup>7</sup>, traga ao graduando uma formação articulada que integre diferentes competências. Leva-se em conta ainda, nesta proposta, a diversidade de formação do público-alvo o que leva ao conceito de "aprendente utilizador" como aquele que se responsabiliza por seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo e participante.

Além das atividades curriculares voltadas para o domínio de conteúdos específicos, são contempladas outras modalidades de formação dos aprendentes, tais como aproveitamento

<sup>5</sup> Cf. ARAÚJO, L.M.S., CERQUEIRA, M. N. S. *Repensar das licenciaturas: o resgate do homem amazônico* (manuscrito).

<sup>6</sup> As outras seis faculdades eram as Faculdades de Medicina, de Direito, de Farmácia, de Engenharia, de Odontologia, de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

<sup>7</sup> Para as licenciaturas, ver Lei 9394/96, Pareceres CNE/CP 028/2000, CNE/CP 009/2001, CNE/CES 492/2001 e Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP2/2002 e CNE/CES 18/2002, além da Resolução Nº 3.186/2004-CONSEPE.

de estudos anteriores, cursos e seminários, experiência profissional, elaboração de monografias, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos científicos e culturais, publicação de trabalhos acadêmicos, entre outras. A modalidade semi-presencial encontrará seu espaço no novo currículo por meio da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação.

Como já foi dito, este projeto pedagógico procura integrar diferentes tipos de competências que se interseccionam para a formação de um profissional apto a exercer sua cidadania. Nele, articulam-se competências referentes:

- ao uso da língua-linguagem (eixo do uso);
- ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional futuro (eixo da reflexão);
- aos saberes procedimentais (eixos do uso e da reflexão);
- ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos (eixo da prática profissional).<sup>8</sup>

Para a elaboração do projeto, em conformidade com a orientação das novas diretrizes curriculares, inicialmente, definiu-se o perfil ideal do graduado em Letras e, em seguida, estabeleceram-se as competências a serem desenvolvidas pelos alunos do Curso de Letras. Essas competências, desde as mais gerais até as mais específicas, serviram de base para a proposição das atividades curriculares elencadas no quadro da seção 4.2.

## 2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS: habilitação em Língua Portuguesa<sup>9</sup>

O objetivo dos Cursos de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. Deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área. Assim, o licenciado em Letras, língua portuguesa deve

- ser um profissional comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;

<sup>8</sup> Cf. Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>9</sup> Conforme Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30.



- conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;
- recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;
- compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;
- saber buscar e/ou criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão.
- ser um profissional cultural e *linguagemmente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua portuguesa.
- dominar, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita;
- conhecer as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa;
- dominar métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional.

Um profissional capaz de atuar

1. tanto no ensino de língua portuguesa

- em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;
- em empresas públicas ou privadas.

2. quanto no trabalho autônomo como

- professor particular;
- colaborador e/ou elaborador de livros-texto;
- assessor em empresas públicas ou privadas;
- assessor em centros de documentação, em editoras etc.

### 3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE

Após o desenho do perfil dos profissionais em Letras, é necessário analisar a realidade vivenciada atualmente pela FALE para identificar os problemas enfrentados e sugerir-lhes soluções para que o projeto pedagógico possa atingir seus objetivos.

#### 3.1. O ALUNO

O aluno, ao ingressar no Curso de Letras, apresenta, via de regra, em seu desempenho acadêmico, lacunas oriundas de sua formação no Ensino Fundamental e Médio, como demonstram os resultados do SAEB (2005) e do PISA. Ademais, nos últimos anos, os classificados em Letras por meio de processo seletivo têm apresentado resultados bem abaixo da média dos outros cursos da FAE. É necessário, portanto, oferecer condições para que os alunos com mais dificuldades alcancem rapidamente o nível desejado para ter um melhor aproveitamento no curso escolhido. Recomenda-se a criação de grupos de estudo supervisionado por meio do qual cada aluno, de acordo com seu ritmo, possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho em sala de aula. Tais grupos de estudo podem ser monitorados por alunos que apresentem extraordinário aproveitamento nos estudos sob a supervisão de um professor.

#### 3.2 O PROFESSOR

Atualmente o Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa - conta com a seguinte distribuição de docentes do quadro permanente<sup>10</sup>:

| Titulação     |           |
|---------------|-----------|
| Especialistas | 2         |
| Mestres       | 7         |
| Doutores      | 23        |
| <b>Total</b>  | <b>32</b> |

Neste projeto do novo currículo para a habilitação em Língua Portuguesa, prevê-se, seguindo orientações do Conselho Nacional de Educação<sup>11</sup>, a formação continuada dos professores dos cursos de graduação por meio de seminários, palestras, encontros. Tais eventos, além de discutir a adequação da metodologia às atividades curriculares propostas pelo PPC, podem ser utilizados para criar condições que permitam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos, por parte do corpo docente, não só no que se refere ao atendimento a alunos do curso

<sup>10</sup> Atualizado em agosto de 2009.

<sup>11</sup> Ver Parecer CNE/CP009/2001, seção 3.

portadores de necessidades educativas especiais, mas também à preparação dos alunos do curso para lidar com as especificidades de uma educação que se quer inclusiva.

É preciso, ainda, criar condições para a contratação de professor com formação em LIBRAS para cumprimento do Decreto, 5.626/2006 - que regulamentou a lei 10.436, homologada em 2002 - que instituiu a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Esse professor atenderia às faculdades de Letras e Letras Estrangeiras Modernas enquanto responsáveis pela formação de professores, mas também atenderia a Faculdade de Comunicação que pode vir a ter surdos como alunos.

### 3.3 A INFRA-ESTRUTURA

O Curso de Letras conta, atualmente, com 16 salas de aula para atender alunos nos turnos matutino e noturno, localizadas nos pavilhões G, H, I, J, L. O mesmo espaço de 1971, ano em que o curso foi transferido para o então Núcleo Pioneiro do Guamá e contava com um número muito menor de alunos. Com a implantação do novo currículo, que prevê turmas com não mais do que 30 alunos em determinadas atividades, o curso precisará certamente de mais espaço para seu funcionamento. Problema que poderá ser sanado com a execução do projeto de ampliação do espaço físico destinado ao curso. As salas de aula, embora já tenham passado por reformas para solucionar problemas de acesso, tendo em vista atender aos portadores de deficiências físicas, bem como solucionar problemas de iluminação, ventilação e mobiliário, ainda carecem de manutenção periódica, sobretudo no que diz respeito aos quadros brancos que se apresentam, em todas as salas, inadequados para uso.

O curso conta, também, com 1 laboratório de informática com 15 computadores, localizado nas dependências do Instituto de Letras e Comunicação. A localização não permite que um maior número de alunos tenha acesso ao laboratório visto que as aulas do curso de Língua Portuguesa se realizam todas no Setor Básico I. Urge, portanto, a criação de um laboratório de informática para os alunos que ali frequentam aulas. Com isto e mais a criação de uma sala multimídia em um dos pavilhões do Setor Básico I, espera-se resolver as dificuldades de algumas disciplinas, cujos professores se ressentem da falta de espaço para o desenvolvimento de atividades, tais como prática de transcrição fonética, escuta de eventos de fala, projeção de vídeos e filmes. A criação do Auditório do Pavilhão K minimizou as dificuldades para a realização de seminários, palestras, projeção de vídeos e filmes. O espaço, no entanto, precisa de isolamento acústico e de mecanismos de segurança que permitam a manutenção do equipamento no local o que facilitaria o trabalho de professores e alunos. Além disso, é preciso executar projeto de reestruturação do espaço físico destinado à Faculdade de Letras (já apresentado ao setor de projetos da Prefeitura do Campus) o que permitirá melhor atendimento a professores e alunos do curso.

O curso também tem enfrentado problemas em relação ao acervo bibliográfico da Biblioteca Central. Os alunos de Letras dependem muitas vezes das bibliotecas particulares de seus professores, que se dispõem a fazer fotocópias de seus livros (prática que, além de ilegal, é

danosa à vida útil dos livros). O acervo da Biblioteca Central, destinado ao curso de Letras, precisa ser, urgentemente, ampliado e atualizado. Este ano, parte da aquisição de livros realizada com recursos provenientes de cursos de contrato com o FUNDEF foi encaminhada à Biblioteca da Pós-Graduação em Letras. Segundo informações divulgadas, os livros já integram o acervo e estão inseridos no Pergamum e espera-se que, no segundo semestre de 2009, a Biblioteca da Pós-Graduação disponha dos recursos necessários para permitir que os alunos da graduação já possam ter acesso a estes livros para empréstimo. Outra parte da aquisição passará a integrar o acervo da Biblioteca Central. Desta forma, espera-se atender às exigências do PPC em função de novas áreas que passaram a integrar o currículo do curso: Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, Psicolinguística, Ensino e aprendizagem de português tendo por objeto de ensino os gêneros textuais.

Embora a Biblioteca Central já disponha da Seção Braille que possibilita a reprodução e o escaneamento de material utilizado nas diversas disciplinas faz-se necessário mais investimentos para a aquisição de maior número de recursos tecnológicos como forma de agilizar o atendimento a alunos cegos, por exemplo, em número de 8 na UFRPE, um deles ingressante no curso de Letras em 2008. Necessita-se, portanto, de ampliar o número de computadores com 1) sistema Dosvox que possibilita a digitalização, leitura e navegação na internet, 2) Fala Sap que consiste em vozes digitalizadas que imprimem maior dinamismo à leitura e proporciona um melhor entendimento dos textos, 3) Jaws espécie de leitor de telas que facilita a formatação de textos por parte do cego sem auxílio de leitor, 4) Open Book que permite escanear textos no formato txt, doc ou rtf, além de maior número de escaner com vistas a fornecer com antecedência os textos utilizados nas várias disciplinas. Acrescente-se a necessidade de ampliação do corpo técnico-administrativo para atendimento nesta área.

#### **4. O NOVO CURSO DE LETRAS: habilitação em Língua Portuguesa**

A proposta, a seguir, leva em conta a análise da situação atual, exposta na seção anterior, e procura percorrer o trajeto entre essa situação (seção 3) e aquela à qual se planeja chegar (seção 2).

Propõe-se a estruturação do currículo estrutura-se em três eixos:

1. uso da linguagem;
2. reflexão sobre a linguagem;
3. prática profissional.

No primeiro e no segundo eixos, as atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos lingüísticos, pragmático-textuais e referenciais. Espera-se dessa forma fornecer

oportunidade para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional, como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem.

Com as atividades propostas no terceiro eixo, o da prática profissional, pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino e aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.

A partir desses eixos, propõe-se, também, a instituição de tempos e espaços curriculares diversificados que vão além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, tais como oficinas, seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, grupos de estudo supervisionado, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, promovendo o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Os seminários interdisciplinares se organizarão em torno de temas relativos às políticas da Educação Inclusiva, à Educação Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Ambiental.

Propõe-se, como metodologia para a implantação do projeto pedagógico, que as estratégias didáticas e as atividades curriculares a serem desenvolvidas privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção. A primeira modalidade terá espaço com as atividades que constituem os eixos da reflexão e do uso. O eixo da prática profissional proporcionará o espaço para a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção.

Resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção pressupõem a integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino. O planejamento e o desenvolvimento de projetos de intervenção a serem desenvolvidos no estágio supervisionado deverão se pautar em práticas investigativas sobre o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica, sobre o trabalho pedagógico e a dinâmica da escola sede do estágio supervisionado. A construção de projetos de intervenção envolve pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico que implica procedimentos investigativos sistemáticos que não devem ser negligenciados, pois levam à reflexão sobre a atividade de ensinar e à formulação de alternativas para seu aperfeiçoamento. A pesquisa, portanto, constitui a base do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer dispor de conhecimentos, refletir criticamente sobre eles e mobilizá-los para a ação.

Além dos projetos de intervenção previstos no Estágio Supervisionado, outros projetos, com caráter extensionista, deverão ser desenvolvidos como parte de atividades curriculares destinadas a este fim como Ensino/Aprendizagem de Português I, Ensino/Aprendizagem de

Português II e Oficina de Ensino de Literatura. A carga horária das atividades somada à carga horária destinada à execução dos projetos perfaz os 10% de atividades extensionistas exigidos pelo Plano Nacional de Educação. Tais atividades poderão ser voltadas para o próprio corpo docente e discente da escola sede do estágio supervisionado, assim como para a comunidade onde atua a escola. Desta forma, materializa-se a prática social necessária ao processo educativo e capacita-se a comunidade acadêmica do curso (docentes, discentes e técnico-administrativos) para o exercício democrático e participativo de socialização dos diversos saberes no âmbito das ciências da linguagem, amplia-se o conceito de sala de aula e da profissionalização do profissional de Letras.

Ao lado das modalidades de pesquisa e extensão acima, de caráter interno porque se fazem por meio das atividades curriculares do curso, há que considerar a relação externa que se dá por meio da participação dos alunos nos projetos de pesquisa, de extensão ou de ensino, vinculados aos professores e aos grupos de pesquisa da FALE.

#### 4.1 A ESTRUTURA DO CURSO

As atividades curriculares organizam-se a partir da matriz de competências e habilidades a serem desenvolvidas e dos eixos temáticos estruturadores do curso. Nesta subseção apresenta-se a relação entre competências e habilidades, eixos e atividades curriculares.

| EIXO                      | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | ATIVIDADE CURRICULAR                |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| REFLEXÃO                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita.</li> <li>• Identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita.</li> <li>• Adquirir posição investigativa sobre os fatos lingüísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).</li> <li>• Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.</li> <li>• Distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada.</li> <li>• Conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano.</li> <li>• Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.</li> <li>• Conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado.</li> <li>• Conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.</li> <li>• Diferençar o texto literário do não literário.</li> <li>• Diferençar o texto em prosa do poema.</li> <li>• Examinar conceitos e funções da literatura.</li> <li>• Examinar, conceituar poética, narrativa, crítica literária, confrontando pontos de vista diferentes sobre os temas.</li> <li>• Identificar os elementos constitutivos dos gêneros tradicionais</li> <li>• Analisar e interpretar textos literários.</li> <li>• Reconhecer as principais características dos diversos estilos literários de cada período.</li> <li>• Conhecer as principais teorias da poética e da narrativa.</li> </ul> | Filologia Românica                  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Filosofia da Linguagem              |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Fonética e Fonologia                |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Fonética e Fonologia do Português   |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Formação da Literatura Brasileira   |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Fundamentos da Teoria Literária     |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Latim I                             |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Latim II                            |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Brasileira Moderna       |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Brasileira Contemporânea |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Brasileira Contemporânea |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Portuguesa Medieval      |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Portuguesa Clássica      |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Portuguesa Moderna       |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Literatura Portuguesa Contemporânea |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Morfologia                          |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Morfologia do Português             |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Psicolinguística                    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Psicologia da Aprendizagem          |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Política Educacional                |
| Semântica e Pragmática    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |
| Sintaxe                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |
| Sintaxe do Português      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |
| Sociolinguística          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |
| Teoria do Texto Narrativo |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |
| Teoria do Texto Poético   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                     |

| EIXO | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | ATIVIDADE CURRICULAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| USO  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto.</li> <li>• Inferir as possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais.</li> <li>• Identificar referências intertextuais.</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade.</li> <li>• Elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa.</li> <li>• Compreender e usar a terminologia referente a uma abordagem teórico-crítica da literatura.</li> <li>• Identificar e resolver problemas de textualização.</li> <li>• Identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.</li> <li>• Relacionar os textos literários, se possível, à experiência cotidiana do aluno da educação básica.</li> <li>• Possibilitar o diálogo interdisciplinar e interartístico na formação do profissional de Literatura.</li> <li>• Abordar questões relativas à leitura da literatura na formação do aluno-leitor.</li> <li>• Analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura.</li> <li>• Formular e executar estratégias para o ensino e aprendizagem de literatura.</li> </ul> | <p>Alemão Instrumental, Espanhol Instrumental Francês Instrumental, Inglês Instrumental<sup>12</sup></p> <p>Compreensão e Produção Oral em Português</p> <p>Compreensão e Produção Escrita em Português</p> <p>Oficina de Produção e Compreensão Oral em Português</p> <p>Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português</p> <p>Recursos Tecnológicos no Ensino de Português</p> <p>Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos</p> <p>Oficina de Ensino de Literatura</p> <p>Oficina de Didatização de Gêneros Textuais</p> |

<sup>12</sup> O aluno poderá optar por uma das línguas estrangeiras instrumentais ofertadas.

| EIXO                 | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ATIVIDADE CURRICULAR                      |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| PRÁTICA PROFISSIONAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.</li> <li>Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.</li> <li>Formular, executar e avaliar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.</li> <li>Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.</li> <li>Gerenciar situações-problema.</li> <li>Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa.</li> <li>Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.</li> <li>Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio.</li> <li>Trabalhar em equipe.</li> </ul> | Ensino/Aprendizagem em Português I        |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Ensino/Aprendizagem em Português II       |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Estágio no Ensino Fundamental – Português |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Estágio no Ensino Médio – Português       |

#### 4.2 SISTEMA DE OFERTA DE VAGAS

A habilitação em Língua Portuguesa funciona em dois turnos: matutino (curso 119) e noturno (curso 126), com 50 vagas em cada curso, divididas em duas entradas cuja distribuição obedece à classificação no processo seletivo: a primeira entrada se dá no segundo período letivo e a segunda, no quarto período letivo. O turno deverá ser definido, pelo candidato, no momento da inscrição no processo seletivo. O quadro a seguir resume o sistema de ofertas de vagas.

| Vagas                |            |                     |            | Total |
|----------------------|------------|---------------------|------------|-------|
| Matutino (curso 119) |            | Noturno (curso 126) |            |       |
| 1ª entrada           | 2ª entrada | 1ª entrada          | 2ª entrada |       |
| 25                   | 25         | 25                  | 25         | 100   |
|                      |            |                     |            |       |



### 4.3 ATIVIDADES CURRICULARES: Integralização Acadêmica

A carga horária da Licenciatura em Língua Portuguesa é 3192 horas assim distribuídas: 476 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2108 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

#### 4.3.1 Prática como Componente Curricular - 476 horas

| Código              | Atividade curricular                                     | Carga Horária |
|---------------------|----------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                 | Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos   | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português   | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português      | 68            |
| LA-                 | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais               | 68            |
| LA-                 | Oficina de Ensino de Literatura                          | 68            |
| LA-                 | Recursos Tecnológicos no Ensino de Português             | 68            |
| Carga Horária Total |                                                          | 476           |

#### 4.3.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

| Código              | Atividade curricular                         | Carga Horária |
|---------------------|----------------------------------------------|---------------|
| LA-                 | Ensino/Aprendizagem em Português I           | 102           |
| LA-                 | Ensino/Aprendizagem em Português II          | 102           |
| LA-                 | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102           |
| LA-                 | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102           |
| Carga Horária Total |                                              | 408           |

## 4.3.3 Conteúdos de Natureza Científico-Cultural - 2 108 horas

| Código                 | Atividade curricular                                        | Carga Horária |
|------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                    | Compreensão e Produção Escrita em Português                 | 68            |
| LA-                    | Compreensão e Produção Oral em Português                    | 68            |
| LA-                    | Filologia Românica                                          | 68            |
| LA-                    | Filosofia da Linguagem                                      | 68            |
| LA-                    | Fonética e Fonologia                                        | 68            |
| LA-                    | Fonética e Fonologia do Português                           | 68            |
| LA-                    | Formação da Literatura Brasileira                           | 68            |
| LA-                    | Fundamentos da Teoria Literária                             | 68            |
| LA-                    | Latim I                                                     | 68            |
| LA-                    | Latim II                                                    | 68            |
| LA-                    | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês) | 68            |
| LA-                    | Literatura Brasileira Moderna                               | 68            |
| LA-                    | Literatura Brasileira Contemporânea I                       | 68            |
| LA-                    | Literatura Brasileira Contemporânea II                      | 68            |
| LA-                    | Literatura Portuguesa Medieval                              | 68            |
| LA-                    | Literatura Portuguesa Clássica                              | 68            |
| LA-                    | Literatura Portuguesa Moderna                               | 68            |
| LA-                    | Literatura Portuguesa Contemporânea                         | 68            |
| LA-                    | Metodologia da Pesquisa                                     | 68            |
| LA-                    | Morfologia                                                  | 68            |
| LA-                    | Morfologia do Português                                     | 68            |
| LA-                    | Política Educacional                                        | 68            |
| LA-                    | Psicologia da Aprendizagem                                  | 68            |
| LA-                    | Psicolinguística                                            | 68            |
| LA-                    | Semântica e Pragmática                                      | 68            |
| LA-                    | Sintaxe                                                     | 68            |
| LA-                    | Sintaxe do Português                                        | 68            |
| LA-                    | Sociolinguística                                            | 68            |
| LA-                    | Teoria do Texto Narrativo                                   | 68            |
| LA-                    | Teoria do Texto Poético                                     | 68            |
| LA-                    | Trabalho de Conclusão de Curso                              | 68            |
| Total da Carga Horária |                                                             | 2 108         |

#### 4.3.5 Atividades Acadêmico-Culturais Complementares - 200 horas

As atividades curriculares complementares têm por objetivo promover e possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho. Caracterizam-se pela flexibilização do tempo e do espaço para o exercício da autonomia do aluno na organização de seus horários e objetivos e pela ênfase na orientação e na supervisão. A integralização da carga horária prevista será regulamentada pelo Colegiado do Curso por meio de resolução própria.

| Código                        | Atividade curricular                                                                                                                                                               | Carga Horária    |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| LA01165                       | Atividades Complementares I                                                                                                                                                        | 68 horas         |
|                               | Atividades Curriculares da Área de Letras                                                                                                                                          |                  |
|                               | Atividades Curriculares de Áreas Afins                                                                                                                                             |                  |
|                               | Atividades Curriculares de Outras Áreas                                                                                                                                            |                  |
| LA01167                       | Atividades Complementares II                                                                                                                                                       | 68 horas         |
|                               | Estágio na educação básica                                                                                                                                                         |                  |
|                               | Monitoria em disciplinas do currículo                                                                                                                                              |                  |
|                               | Participação como bolsista em projeto de pesquisa                                                                                                                                  |                  |
|                               | Participação como bolsista em projeto de extensão                                                                                                                                  |                  |
|                               | Participação como bolsista em projeto de ensino                                                                                                                                    |                  |
|                               | Participação como bolsista em projeto de pesquisa e ensino                                                                                                                         |                  |
|                               | Publicação de trabalhos acadêmicos                                                                                                                                                 |                  |
|                               | Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo                                                                                                                         |                  |
| LA01168                       | Atividades Complementares III                                                                                                                                                      | 34 horas         |
|                               | Atividades Curriculares de Cursos Livres de Línguas Estrangeiras                                                                                                                   |                  |
|                               | Monitoria na educação básica                                                                                                                                                       |                  |
|                               | Participação em grupo de estudo supervisionado                                                                                                                                     |                  |
|                               | Participação em mini-cursos ou oficinas como ministrante                                                                                                                           |                  |
|                               | Atividades Complementares IV (Até 132)                                                                                                                                             |                  |
| LA01169                       | Atividades Complementares IV – A<br>Participação em eventos científicos ou culturais com apresentação de trabalho<br>(Congressos, Jornadas, Encontros – no mínimo 1 apresentação)  | 34 horas         |
| LA01170                       | Atividades Complementares IV – B<br>Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho<br>(Congressos, Jornadas, Encontros – no mínimo 4 participações) | 34 horas         |
| LA01171                       | Atividades Complementares IV – C<br>Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho<br>(Seminários, Palestras – no mínimo 4 participações)           | 30 horas         |
| LA01172                       | Atividades Complementares IV – D<br>Participação em mini-cursos ou oficinas como ouvinte (no mínimo 4 participações)                                                               | 34 horas         |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                                                                                                                                                    | <b>200 horas</b> |

A distribuição das atividades curriculares, em cada bloco que compõe o curso, articula os eixos norteadores da proposta curricular – reflexão, uso e prática profissional. A prática como componente curricular tem início no primeiro período do curso e será desenvolvida sob forma de

oficinas cujo objetivo é prever situações didáticas que abordem questões relativas ao compreender/fazer para utilizar os conteúdos de conhecimento na prática de sala de aula. O estágio curricular supervisionado tem lugar a partir da segunda metade do curso e se divide em Ensino/Aprendizagem I, Ensino/Aprendizagem II – destinadas a formular e a planejar propostas de intervenção pedagógica adequadas às práticas de uso e reflexão da e sobre a língua e a linguagem – e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio quando se dará a docência compartilhada<sup>13</sup>.

#### 4.3.6. FLUXOGRAMA DO CURSO

Para a integralização curricular, o aluno deverá cumprir, obrigatoriamente, seqüenciação de estudos conforme o Anexo V que acompanha a resolução que define o currículo do Curso. Tal seqüenciação prevê a distribuição das atividades curriculares em blocos a serem ofertados a cada período letivo de forma paralela, isto é, atividades desenvolvidas concomitantemente, em horários distintos, ao longo do período letivo (cf. p. 18-19). O horário de funcionamento obedece à Resolução nº. 3.539, de 18/07/2007.

---

<sup>13</sup> A organização do estágio curricular supervisionado aqui proposta está de acordo com o Parecer Nº CNE/CP 27/2001.

## 4.3.6.5 Habilitação em Língua Portuguesa – Matutino

| 1o. Período – Bloco 1                                           |            | 2o. Período – Bloco 2                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------|------------|
| LA01125 Compreensão e Produção Escrita em Português             | 68         | LA01130 Filologia Românica                                          | 68         |
| FH01110 Filosofia da Linguagem                                  | 68         | LA01127 Fonética e Fonologia do Português                           |            |
| LA01121 Fonética e Fonologia                                    | 68         | LA01129 Latim II                                                    | 68         |
| LA01124 Fundamentos da Teoria Literária                         | 68         | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês, Espanhol) | 68         |
| LA01128 Latim I                                                 | 68         | LA01126 Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português      | 68         |
| LA01122 Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos  | 68         | LA01123 Teoria do Texto Poético                                     | 68         |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                        | <b>408</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>408</b> |
| 3o. Período – Bloco 3                                           |            | 4o. Período – Bloco 4                                               |            |
| LA01136 Compreensão e Produção Oral em Português                | 68         | LA01135 Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português         | 68         |
| LA01137 Formação da Literatura Brasileira                       | 68         | LA01149 Literatura Brasileira Moderna                               | 68         |
| LA01138 Literatura Portuguesa Medieval                          | 68         | LA01153 Literatura Portuguesa Clássica                              | 68         |
| LA01132 Morfologia                                              | 68         | LA01139 Morfologia do Português                                     | 68         |
| ED01061 Psicologia da Aprendizagem                              | 68         | LA01141 Semântica e Pragmática                                      | 68         |
| LA01133 Teoria do Texto Narrativo                               | 68         | LA01140 Sociolinguística                                            | 68         |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                        | <b>408</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>408</b> |
| 5o. Período – Bloco 5                                           |            | 6o. Período – Bloco 6                                               |            |
| LA01145 Ensino /Aprendizagem do Português I                     | 102        | LA01146 Ensino/Aprendizagem do Português II                         | 102        |
| LA01150 Literatura Brasileira Contemporânea I                   | 68         | LA01151 Literatura Brasileira Contemporânea II                      | 68         |
| LA01154 Literatura Portuguesa Moderna                           | 68         | LA01155 Literatura Portuguesa Contemporânea                         | 68         |
| LA01134 Sintaxe                                                 | 68         | LA01157 Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem em Português    | 68         |
| LA01162 Sintaxe do Português                                    | 68         | LA01160 Oficina de Ensino de Literatura                             | 68         |
| LA01142 Oficina de Didatização de Gêneros Textuais              | 68         | LA01143 Psicolinguística                                            | 68         |
| ED05037 Política Educacional                                    | 68         |                                                                     |            |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                        | <b>510</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>442</b> |
| 7o. Período – Bloco 7                                           |            | 8o. Período – Bloco 8                                               |            |
| LA01147 Estágio no Ensino Fundamental                           | 102        | LA01148 Estágio no Ensino Médio                                     | 102        |
| LA01144 Metodologia da Pesquisa                                 | 68         | LA01163 Trabalho de Conclusão de Curso                              | 68         |
| LA01161 Recursos Tecnológicos no Ensino de Português            | 68         |                                                                     |            |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                        | <b>238</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>170</b> |
| <b>Total da carga horária dos Períodos</b>                      |            | <b>2 992</b>                                                        |            |
| <b>Atividades acadêmico-científico-culturais complementares</b> |            | <b>200</b>                                                          |            |
| <b>Total da carga horária do curso</b>                          |            | <b>3 192</b>                                                        |            |

## 4.3.6.6 Habilitação em Língua Portuguesa – Noturno

| 1o. Período – Bloco 1                                          |            | 2o. Período – Bloco 2                                               |              |
|----------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------|--------------|
| LA01125 Compreensão e Produção Escrita em Português            | 68         | LA01130 Filologia Românica                                          | 68           |
| FH01110 Filosofia da Linguagem                                 | 68         | LA01124 Fundamentos da Teoria Literária                             | 68           |
| LA01121 Fonética e Fonologia                                   | 68         | LA01129 Latim II                                                    | 68           |
| LA01128 Latim I                                                | 68         | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês, Espanhol) | 68           |
| LA01122 Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68         | LA01126 Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português      | 68           |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                       | <b>340</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>340</b>   |
| 3o. Período – Bloco 3                                          |            | 4o. Período – Bloco 4                                               |              |
| LA01136 Compreensão e Produção Oral em Português               | 68         | LA01137 Formação da Literatura Brasileira                           | 68           |
| LA01127 Fonética e Fonologia do Português                      | 68         | LA01139 Morfologia do Português                                     | 68           |
| LA01132 Morfologia                                             | 68         | LA01135 Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português         | 68           |
| ED01081 Psicologia da Aprendizagem                             | 68         | LA01134 Sintaxe                                                     | 68           |
| LA01133 Teoria do Texto Narrativo                              | 68         | LA01133 Teoria do Texto Narrativo                                   | 68           |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                       | <b>340</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>340</b>   |
| 5o. Período – Bloco 5                                          |            | 6o. Período – Bloco 6                                               |              |
| LA01149 Literatura Brasileira Moderna                          | 68         | LA01150 Literatura Brasileira Contemporânea I                       | 68           |
| LA01138 Literatura Portuguesa Medieval                         | 68         | LA01153 Literatura Portuguesa Clássica                              | 68           |
| LA01142 Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68         | ED05037 Política Educacional                                        | 68           |
| LA01162 Sintaxe do Português                                   | 68         | LA01140 Sociolinguística                                            | 68           |
| LA01141 Semântica e Pragmática                                 | 68         | LA01143 Psicolinguística                                            | 68           |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                       | <b>340</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>340</b>   |
| 7o. Período – Bloco 7                                          |            | 8o. Período – Bloco 8                                               |              |
| LA01145 Ensino/Aprendizagem do Português I                     | 102        | LA01146 Ensino/Aprendizagem do Português II                         | 102          |
| LA01151 Literatura Brasileira Contemporânea II                 | 68         | LA01155 Literatura Portuguesa Contemporânea                         | 68           |
| LA01154 Literatura Portuguesa Moderna                          | 68         | LA01160 Oficina de Ensino de Literatura                             | 68           |
|                                                                | 68         | LA01157 Oficina de Avaliação em Português                           | 68           |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                       | <b>306</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>306</b>   |
| 9o. Período – Bloco 9                                          |            | 10o. Período – Bloco 10                                             |              |
| LA01147 Estágio no Ensino Fundamental                          | 102        | LA01148 Estágio no Ensino Médio                                     | 102          |
| LA01144 Metodologia da Pesquisa                                | 68         | LA01163 Trabalho de Conclusão de Curso                              | 68           |
| LA01161 Recursos Tecnológicos no Ensino de Português           | 68         |                                                                     |              |
| <b>Total da carga horária do Período</b>                       | <b>170</b> | <b>Total da carga horária do Período</b>                            | <b>170</b>   |
| <b>Total dos blocos</b>                                        |            |                                                                     | <b>2 992</b> |
| Atividades acadêmico-científico-culturais complementares       |            |                                                                     | 200          |
| <b>Total da carga horária do curso</b>                         |            |                                                                     | <b>3 192</b> |

## 5. AVALIAÇÃO

Propõem-se procedimentos de avaliação periódicos e sistemáticos que incluam os conteúdos ministrados, o processo de ensino e de aprendizagem, a organização do curso, o desempenho do quadro de professores e a qualidade da vinculação com escolas de ensino fundamental e médio, utilizando procedimentos e instrumentos definidos pela PROEG, bem como aqueles definidos e aprovados pelo Conselho da FALE, resultado da participação do corpo docente, discente e técnico-administrativo. A avaliação deve, portanto, constituir-se em objeto e procedimento de reflexão, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Tem por objetivo fornecer subsídios para a reflexão sobre a prática docente e demais atividades do curso, inclusive administrativas.

### 5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

A proposta de projeto pedagógico para o curso de Letras da FFA – habilitação em Língua Portuguesa - está sujeita à avaliação permanente e à adequações de forma, conteúdo e metodologia. Firma-se o compromisso de promover avaliação periódica e sistemática do projeto, obedecendo ao disposto no Regulamento da Graduação.

### 5.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem deverá basear-se em procedimentos definidos pelo corpo docente em reunião de planejamento e avaliação, centrando-se não só no conteúdo, mas também no processo de aprendizagem. A atribuição de conceitos seguirá o disposto no Regimento Geral da FFA, Art. 178 e Art. 179.

### 5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE

A avaliação docente utilizará, além dos instrumentos e procedimentos definidos pela PROEG, instrumentos e procedimentos definidos pelo Conselho da FALE, com a participação do corpo discente e técnico-administrativo.

## 6. EMENTARIO

### 6.1 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DA REFLEXÃO

#### FILOSOFIA DA LINGUAGEM

**EMENTA:** Enfoca o estudo e a reflexão sobre a linguagem nos processos cognitivo e estético, bem como no ensino e na aprendizagem, sob o ponto de vista ético.

#### BIBLIOGRAFIA

- VILHENA, Magalhães. Objeto e caráter da Filosofia. In *Pequeno Manual de Filosofia*. Lisboa: 1974
- HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Porto, Armênio Amado Ed. 1979.
- PLATÃO. Crátilo, Belém, EDUFPA, 2001.
- JAKOBSON, Roman. A Procura da Essência da Linguagem. I *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- MORENTE, Manuel Garcia. A Consciência Moral ou Razão Prática. In *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1979.
- ARISTÓTELES. *Arte Poética*, São Paulo: DIFEL, 1959.

#### FONÉTICA E FONOLOGIA

**EMENTA:** Processos de produção e percepção da fala, critérios de classificação dos sons da fala. Conceitos gerais da fonologia e os critérios que permitem analisar a estrutura fonológica das línguas com vistas à análise fonológica.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, Eleonora Cavalcante. *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. São Paulo : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: FAPESP, 2001.
- BURGESS, Eunice. *Introdução à fonética articulatória*. Summer Institute of Linguistics, 1976.
- CABRAL, L. S. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1975.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de Livre Docência. UNICAMP, 1981.
- CALLOU, Dinah., LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- CAMÁRA JR. Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1973. cap. 4, 5, 7.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- JAKOBSON, R. *Fonema e Fonologia*. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro, 1976.
- KINDELL, Glória Elaine. *Guia de análise fonológica*. Brasília, SIL, 1981
- KNIES, Clarice Bohn., GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. *Elementos de fonologia e ortografia do português*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1989.
- LYONS, John. *Língua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.
- MALBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1954.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MORI, Angel Corbera. *Fonologia*. In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- NETO, Waldemar ferreira. *Introdução `fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.
- ROSETTI, A. *Introdução à fonética*. Lisboa: Europa-América, 1974.
- SILVA, Thaís Cristófar . *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonética do idioma português*. São Paulo: Cortez, 1988.
- WEISS, Helga. *Fonética articulatória: guia e exercícios*. 2. ed. rev e aum. Brasília: SIL, 1980.



WETZELS, Leo. Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

XAVIER, Maria Francisca, MATEUS, Maria Helena (orgs.). *Dicionário de Termos Lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, v. 1.

#### FUNDAMENTOS DA TEORIA LITERÁRIA

**EMENTA** : Esta disciplina atende à necessidade, para todo aluno do Curso de Letras, de ter um conhecimento básico da literatura clássica (greco-latina), ou seja, da gênese da literatura ocidental, pré-requisito do estudo, entre outros, das literaturas lecionadas na UFGA: luso-brasileira, alemã, francesa e inglesa. A Antigüidade clássica ainda é estudada aqui por apresentar as premissas da(s) moderna(s) teoria(s) literária(s). A literatura clássica é, pois, considerada menos pelo seu valor intrínseco do que pelas perspectivas que ela abre para as literaturas posteriores e pelo questionamento teórico que ela possibilita.

#### BIBLIOGRAFIA :

CARDOSO J. *No país de Ulisses*. Livraria progresso. Salvador BA. 1953.

CARDOSO Z. *A Literatura latina*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1989.

CARPEAUX O.M. *A Literatura grega e o mundo romano*. Ediouro. Rio de Janeiro. s.d.

D'ONOFRIO S. *Literatura ocidental - Autores e obras fundamentais*. Ática. São Paulo. 1990.

HARVEY P. *Dicionário Oxford da literatura clássica grega e latina*. Zahar. Rio de Janeiro. 1987.

JAEGER W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes. São Paulo. 3ª ed. 1994.

SOUZA R. A. *Manual de história da literatura latina*. Ufpa. Belém PA. 1977.

SCHÜLER D. *Literatura grega*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1985.

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

**EMENTA**: Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil, 1977.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2000.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### MORFOLOGIA

**EMENTA**: Conceitos básicos da morfologia que permitem analisar os processos morfológicos, as classes de palavras e suas categorias, a estrutura interna das palavras, com vistas à análise morfológica.

#### BIBLIOGRAFIA

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1937.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRITTO, Percival. *A sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical*, Campinas: ALB / Mercado de Letras. 1997

BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 5, 6,7.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Princípios de lingüística geral*. 5ª ed. Rio de Janeiro: padrão, 1977.

CARONE, Flavia B. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1936.

COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990

- CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- Cunha, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B., PICKETT, V. *Introdução à morfologia e à sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GLEASON, H. A. *Introdução à linguística descritiva*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1955.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto : EDUC, 1997.
- JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de linguística*. Rio de Janeiro, 1976.
- LAROCCA, Maria de Nazaré Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes : Juiz de Fora, UFJF, 1994.
- LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo : Nacional : EDUSP, 1979.
- MATOS, Rinaldo de., WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, São Paulo, Editora Cortez, v.I e II.
- RICHARDS, Joan. *Exercícios de análise gramatical*. Brasília: SIL, 1981.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antonio José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SILVA, M.Cecília P. de Souza e, Koch, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- ZANOTTO, Normelio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCSS, 1986.

#### POLÍTICA EDUCACIONAL

**EMENTA:** Contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo a partir da década de 60. Política Educacional na legislação para os níveis de educação básica e superior. Relações entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel. *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL, CRIANÇA URGENTE. A Lei 8.069/90. *O que é preciso para saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996. Brasília-DF.
- BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- CADERNOS DE PESQUISA, nº 100. *Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Revista Praga*, nº 6. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 23-32.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 99. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. p. 60-72.
- DAWBOR, Ladislau. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. EDUC. 1997, p. 97-110.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papyrus, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernando (org). *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 218-238.
- GENTILI, Pablo., SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Escola S/A: quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração de promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.
- GROSSI, Esther. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 93.394/96. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- LOUREIRO, oão de Jesus Paes. Descentralização, municipalização e Fundef no Pará. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 122-140.
- OLIVIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PAULO NETO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Terezinha F. A. M. dos Santos. A eficiência/ineficiente das políticas educacionais como estratégia de regulação social. In: SILVA, Rinalva C., FELDMANN, Marina & PINTO, Fátima C. F. (orgs). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SETÚBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. p. 121-133.
- SILVA, Carmen Silva Bissoli., MACHADO, Lourdes Marcelino (orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Artes & Ciência, 1998.
- SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 10, 1999. p. 33-57.
- SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis., SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis (orgs). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 97-110.
- SOARES, José Arlindo, CACCIA-BRAVA, Silvio. *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOMMASI, Livia de., WARDE, Mirian Jorge., HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIZENTINI, Paulo fagundes, CARRION, Raul (orgs). *Século XXI, barbárie ou solidriedade: alternativas ao neoliberalismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

## PSICOLINGÜÍSTICA

**EMENTA:** Fundamentos de psicolingüística. O lugar da Psicologia nos estudos da linguagem. Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento de segunda língua. Relação pensamento/linguagem.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAÇADO, Jussara. *Ordem das palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói : EDUFF, 2003.
- ALBANO, Eleonora. O psicolingüista convertido. In *Cadernos de Estudos lingüísticos*, nº 13. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987, p. 41-48.
- DEESE, James. *Psicolingüística*. Petrópolis : Vozes, 1976.
- FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Artes Médicas. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 33, nº 2, junho de 1998.
- KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo : Ática, 1986.
- PIATELLE-PALMARIN. (Org) *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem*. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Tra. De Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.
- PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo : Ática, 1991.

- SLAMA-CAZACU, T. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. Trad. de L. Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. Trad. De Rossine Salles Fernandes. São Paulo: Nacional/Edusp, 1980.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

#### PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

**EMENTA:** A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. A contribuição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem.

#### BIBLIOGRAFIA

- BOCK, Ana Maria Bahia & outros. *Psicologias : uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo, Editora Saraiva, 1999.
- GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação : fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos Psicobiológicos da Educação*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino : as abordagens do processo*. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- MOREIRA, Antônio Marcos. *Ensino Aprendizagem : enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- OLIVEIRA, João Araújo & Chaiwick, Clifton. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis. Editora: Vozes, 1987.
- FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional : análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FALÇÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo. Ática, 1986.
- PATTO, Maria Helena. *Introdução à Psicologia Escolar*. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia do Ensino Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1980.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky : aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scpione, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

#### SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA

**EMENTA:** Conceitos básicos em semântica e pragmática: sentido e referência, expressões referenciais e predicados, dêixis, relações de sentido e relações lógicas; a teoria da enunciação, a teoria dos atos de fala e implicaturas conversacionais.

#### BIBLIOGRAFIA

- BREAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo : EDUC, 1992.
- CUNHA, J.C.C. *Pragmática linguística e didática das línguas*. Belém, : UFPA, 1991.
- DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da linguística: Semântica*. vol. III. Campinas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos metodológicos da linguística: Pragmática*. v. IV. Campinas, 1986.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo : Cultrix, 1982.
- GALMICHE, M. *Semântica gerativa*. Lisboa : Presença, 1989.
- GREIMAS, A.J. *Semântica estrutural*. São Paulo : Cultrix, 1976.
- ILARI, R. *Introdução à semântica*. São Paulo : Contexto, 2000.
- ILARI, R. & GERALDI, W. *Semântica*. São Paulo : Ática, 1985.
- LYONS, J. *Semântica*. Lisboa : Presença, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo : Cortez, 2001.
- MARQUES, M.H.D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro : Zahar, 1990.
- OLIVEIRA, R.P. de. *Semântica* in F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- PINTO, J.P. *Pragmática* In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- RECTOR, M. & YUNES, E. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1980.
- SOUZA, L.M. *Roteiros de semântica e pragmática : teoria e prática*. Rio de Janeiro : Reproarte, 1984.

**SINTAXE**

**EMENTA** : Conhecer os conceitos básicos da sintaxe: funções e relações gramaticais, predicação, subordinação e coordenação, ordem dos elementos sintáticos.

**BIBLIOGRAFIA**

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988. Capítulos 18-23.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática (Princípios 138)
- CHAFE, Wallace L. Contrastiveness, definiteness, subjects topics, and point of view. In: LI, Charles N. (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- COSTA, Sonia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.
- CRAIG, Colette (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B. PICKETT, V. *Introdução à morfossintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1984. 2 volumes.
- LANDABURU, Jonh. (COMPILADOR), *BULLETIN DE L'Institut Français d'Études Andines. Estruturas sintáticas de la predición: lenguas amerindias de Colombia*. Tome 23, n 3., p. 370-663, 1994.
- MATOS, Rinaldo de. WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SHOPEN, Timothy (org.) *Language typology and sintatic description*. London: Cambridge University Press. 3 volumes.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

**SOCIOLINGÜÍSTICA**

**EMENTA**: Língua, cultura e sociedade. A diversidade lingüística. A teoria da variação lingüística. Variação lingüística e o ensino do português.

**BIBLIOGRAFIA**

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Diversidade Fonética no Brasil – pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina-Paraná: Ditora da UEL, 1997.
- BAGNO, Marcos (org.) *A norma*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, pp. 83-156.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e classe social*. Porto Alegre: UFRGS, 1975.
- RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RONCARATI, Cláudia, ABRAÇADO, Jussara. (orgs) Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rios de Janeiro : 7Letras, 2003.  
 TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### TEORIA DO TEXTO NARRATIVO

**EMENTA** : Trata-se de estudar a narratividade e seus diversos elementos nos textos literários assim como os principais gêneros literários narrativos da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### BIBLIOGRAFIA

GANCHO, Cândida, *Como analisar narrativas*, Ática, São Paulo, 1991  
 MOISÉS Massaud, *A criação literária*, Cultrix, São Paulo, 1997  
 BARTHES Roland et al., *Análise estrutural da narrativa*, Vozes, Petrópolis, 1971  
 PROPP Vladimir, *Morfologia do conto maravilhoso*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1984.  
 Obs.: Outras referências serão indicadas pelo professor, de acordo com a necessidade e a disponibilidade local, particularmente nos acervos das bibliotecas da Ufpa.

#### TEORIA DO TEXTO POÉTICO

**EMENTA** : Trata-se de estudar diversas concepções do lirismo (literário) assim como algumas das principais artes poéticas da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, *Tratado de versificação portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1991.  
 COHEN, *Estrutura da linguagem poética*, São Paulo, Cultrix, s.d.  
 \_\_\_\_\_, *A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade*, Coimbra, Almedina, 1987.  
 GOLDSTEIN, *Norma, versos, sons, ritmos*, São Paulo, Ática, 2001.  
 JAKOBSON, *Lingüística e poética*, in "Lingüística e comunicação", São Paulo, Cultrix, 1969.  
 NUNES, *Passagem para o poético*, São Paulo, Ática, 1992  
 SILVA, *Teoria da literatura*, Almedina, Coimbra, 1991.  
 ZUNTHOR, *Introdução à poesia oral*. São Paulo, Hucitec-educ, 1997.

#### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS

**EMENTA**: A interação verbal. As modalidades lingüísticas. As práticas sociais de linguagem. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão escrita.

#### BIBLIOGRAFIA

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.  
 BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.  
 CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.  
 DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.  
 \_\_\_\_\_, *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.  
 FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.  
 FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.  
 FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.  
 FOUCAUBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.  
 \_\_\_\_\_, *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.  
 FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.  
 GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.  
 GERALDI, João Wanderley (org.) et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes - Ed. da Unicamp, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro (orgs.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Edição da autora, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. vol 1. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- PECORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3ª ed., Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- [http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora\\_antonio.html](http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora_antonio.html) - <http://www.centrorefeducacional.com.br/contibu.html>

#### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS

**EMENTA:** Constituição e funcionamento do texto oral. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão oral.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- CAGLIARI, Luís Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedes. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de sso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- [www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

**FILOLOGIA ROMÂNICA**

**EMENTA:** A importância da Filologia Românica para o estudo científico da linguagem humana. Apresentação dos fatos históricos concernentes à formação da România. Estudo das principais características morfossintáticas e tendências fonéticas do latim às línguas românicas. Apresentação das diversas possibilidades de se obter informação sobre o latim vulgar.

**BIBLIOGRAFIA**

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972  
 ELIA, Sílvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974  
 IORDAN, Iorgu. *Introdução à lingüística românica*. Lisboa: Culbenkian, 1973  
 ILARI, Rodolfo. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1992.  
 CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *História da lingüística*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975  
 LAUSBERG, H. *Lingüística românica: introdução e vocalismo*. Lisboa: Culbenkian, 1973  
 MIAZZI, Maria Luíza. *Introdução à lingüística românica: história e métodos*. São Paulo: Cultrix, 1972  
 NASCENTES, Antenor. *Elementos de filologia românica*. Rio de Janeiro: Simões, 1954.

**FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS**

**EMENTA :** Esta disciplina concentrar-se-á na descrição do sistema fonológico da língua portuguesa (vogais, consoantes, acento, sílaba), apresentando as interpretações e explicações dos fenômenos fonético-fonológicos fornecidas pelos principais estudos sobre essa parte da gramática do português. Por meio da interseção entre o padrão fonológico da língua e o sistema ortográfico do português, procurar-se-á elucidar motivações do nosso sistema de escrita alfabética.

**BIBLIOGRAFIA**

- AZEVEDO, Leodegário. *Para uma gramática estrutural da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Gemasa, s/d.  
 BARBOSA, Jorge Morais. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.  
 BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.  
 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.  
 \_\_\_\_\_. *Fonologia do português: análise pela geometria de traços e pela fonologia lexical*. Campinas: Edição do Autor, 1999.  
 CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.  
 CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão: livraria e editora, 1977.  
 \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.  
 KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.  
 MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.  
 PAULILO, Albano. *Língua portuguesa: fonologia*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, 1987.  
 RAZKY, Abdelhak (org.). *Estudos geo-sociolingüísticos no Estado do Pará*. Belém: s/ed., 2003.  
 \_\_\_\_\_. *Atlas lingüístico sonoro do Estado do Pará (ALISPA 1.1)*. Belém: s/ed., 2004. (Programa em CD-ROM). ISBN 85-904127-1-7.  
 SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo : Contexto, 2003.  
 SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonologia portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1986. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; n. 11).  
 SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.  
 Gramáticas do Português



**FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA**

**EMENTA:** Origem, conceituação e periodização da literatura brasileira. As primeiras manifestações literárias: os textos de informação e a produção de José de Anchieta. O Barroco no Brasil: a poesia de Gregório de Matos e a prosa de Pe. Antônio Vieira. As academias Literárias. O Arcadismo no Brasil: o gênero épico em Basílio da Gama e em Santa Rita Durão; o gênero lírico em Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga e outros; o gênero satírico d'As Cartas Chilenas.

**BIBLIOGRAFIA**

Básica

- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. I.
- \_\_\_\_\_. Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Das origens ao Romantismo*. São Paulo: Difel, 1985.
- CASTELLO, J. Aderaldo. *Período Colonial*. Coleção *A literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1988, vol. I.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vol. I e vol. II.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Origens, Barroco, Arcadismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vol. I.
- RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- De apoio
- ÁVILA, Afonso. *O lúdico e as projeções do mundo barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *As poesias de Anchieta em português*. Rio de Janeiro: INI, 1983.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. Petrópolis: Vozes, s/d.
- \_\_\_\_\_. Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GOMES, João C. T. *A boca de brasa*. Petrópolis: Vozes, s/d.
- HAUSER, Arnold. *O maneirismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_. Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. vs. 1 e 2.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (há edição recente de outra editora).
- PÓLVORA, Hélio. *Para conhecer melhor Gregório de Matos*. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

**LATIM I**

**EMENTA:** Introdução ao estudo dos elementos da gramática da língua latina: as declinações, as conjugações verbais e a análise sintática dos casos latinos. Prática de tradução de textos considerados de iniciação. Prática da pesquisa etimológica de raízes latinas do léxico da língua portuguesa.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo: Saraiva.
- BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo: Editora Salesiana. Bom Bosco.

- \_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.
- COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.
- FURLAN, Oswaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis
- FURLAN, Oswaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis: Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.
- RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.
- RÔNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.
- \_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.
- WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

## LATIM II

**EMENTA:** Morfologia latina: nomes (4ª e 5ª declinações), pronomes, preposições, conjunções, advérbios, voz passiva, verbos irregulares, depoentes e semidepoentes. Sintaxe latina: emprego dos casos, a frase latina, discurso direto e discurso indireto. Contribuição do latim para o português: história externa do latim, história interna da língua latina, o alfabeto latino, ortoépia e ortografia. Evolução do latim clássico ao português: vocalismo e consonantismo, metaplasmos, os casos latinos e as funções sintáticas do português, as formas sintéticas e as formas analíticas, a redução dos casos, a formação do léxico português.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo : Saraiva.
- BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis : Vozes.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- \_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.
- COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.
- FURLAN, Oswaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis
- FURLAN, Oswaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis : Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.
- RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.
- RÔNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.
- \_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.
- WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

**LITERATURA BRASILEIRA MODERNA**

**EMENTA:** A poesia romântica e suas fases no Brasil. Principais representantes e obras: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros. A prosa romântica em seus aspectos urbanos, indianistas e regionais. Principais autores e obras: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida e outros. O teatro de Martins Pena. O traço naturalista do realismo brasileiro: o romance de Aluísio Azevedo. A poesia parnasiana: principais autores e obras.

**BIBLIOGRAFIA****Básica**

- AMORA, Antônio Soares. *O Romantismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1973, vol. II.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. II.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Do Romantismo ao Simbolismo*. São Paulo: Difel, 1985.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vols. III e IV.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. O Romantismo; O Realismo*. São Paulo: Cultrix, 1985. Vol. II., vol. III.
- PACHECO, João. *O realismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1971, vol. III.
- SODRÉ, Nelson Wemeck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

**De apoio**

- BOSI, Alfredo e outros. *Machado de Assis. Col. Escritores brasileiros. Antologia e Estudos*. São Paulo: Ática, 1982.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- CITELLI, Adilson. *Romantismo*. São Paulo: Perspectiva.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUINSBURG, J. *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vol. I.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- LUCAS, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix. Vols. 3 e 4.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (Há edição recente).
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

**LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA I.**

**EMENTA:** A poesia brasileira do Simbolismo. Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens. A poesia de Augusto dos Anjos. A poesia do Modernismo brasileiro em suas diferentes gerações. Principais autores e obras desses momentos: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e outros. O Concretismo e suas ressonâncias no final do séc. XX.

**BIBLIOGRAFIA****Básica**

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da *Col. A literatura brasileira*. São Paulo Cultrix, 1973.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.

- MARTINS, Wilson. *O Modernismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV. E V.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- De apoio.
- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- ÁVILA, Affonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.
- ÁVILA, Affonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.
- BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOSI, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_. Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETA, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- \_\_\_\_\_. Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II. ; III.
- LINHARES, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_. Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.
- \_\_\_\_\_. M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.

- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.
- SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

## LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA II

**EMENTA:** A narrativa de ficção realista brasileira: Machado de Assis. A narrativa de ficção do Pré-Modernismo: Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Lima Barreto e outros. A narrativa de ficção do Modernismo em suas diferentes gerações. Principais autores e obras: Oswald de Andrade e Mário de Andrade; Graciliano Ramos, Dalcídio Jurandir e outros de 30; Guimarães Rosa e Clarice Lispector. A narrativa de ficção pós anos 50. Estudo de alguns cronistas e contistas.

## BIBLIOGRAFIA

### Básica

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da *Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.
- MARTINS, Wilson. *O Modernismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV. E V.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- De apoio
- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- ÁVILA, Afonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.
- \_\_\_\_\_. Afonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.
- BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_. Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- \_\_\_\_\_. Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II. ; III.
- \_\_\_\_\_, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quíron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.
- \_\_\_\_\_, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.
- SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos aluno.

#### LITERATURA PORTUGUESA MEDIEVAL

**EMENTA:** Origens e periodizações da Literatura Portuguesa. A Literatura Portuguesa medieval: a poesia trovadoresca e a poética dos cancioneros. O nascimento da prosa literária: os cronicões e as novelas de cavalaria. A literatura do século XV: O *Cancioneiro Geral*. A evolução da prosa quinhentista: a crônica palaciana e a prosa doutrinária.

#### BIBLIOGRAFIA

Textos teórico-críticos

- BUESCU, Maria Gabriela Carvalhão. *Perceval e Galaaz, cavaleiros do Graal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Literatura Portuguesa, 1991. 230p.
- BUESCU, Maria Leonor. *Literatura Portuguesa Medieval*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 317p.
- CIDADE, Hermâni. *Lições de Cultura e Literatura Portuguesas*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1. 550p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 545p.
- FERREIRA, Joaquim. *História da Literatura Portuguesa*. Porto: D. Barreira, 1951. 963p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo:

- Martins Fontes, 1995. 1032p.
- LANCIANI, Giulia, TAVANI, Giuseppe (coords.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993. 698p.
- LAPA, M. Rodrigues. *Lições de Literatura Portuguesa: época medieval*. 10. ed. Coimbra: Coimbra, 1981. 499p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- REMÉDIOS, Joaquim Mendes. *História da Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Atlântida, 1930. 708p.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- SARAIVA, José Hermano. *História Concisa de Portugal*. 10. ed. Lisboa: Europa-América, 1986. 367p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- SPINA, Segismundo. *Era Medieval*. In: AMORA, António Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 7. ed. São Paulo: DIFEL, s. d. 230p.
- \_\_\_\_\_. Segismundo. *A Lírica Trovadoresca*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1996. 418p.

#### Textos literários

- A DEMANDA do Santo Graal; texto sob os cuidados de Heitor Megale. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992. 538p.
- AS CRÓNICAS de Fernando Lopes; seleccionadas, transpostas em português moderno por António José Saraiva. 2. ed. Lisboa: Portugália, 1969. 458p.
- BRAGA, Marques (org.). *Cancioneiro da Ajuda*. Lisboa: Sá da Costa, 1945. 2v.
- CORREIA, Natália. *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Estampa, 1976. 295p.
- DUARTE, Dom. *Leal Conselheiro*; edição crítica, introdução e notas de Maria Helena Lopes de Castro. Lisboa: IN-CM, 1998. 380p.
- FLORILÉGIO do Cancioneiro de Resende; selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa. Lisboa: s. ed., 1944. 102p.
- LAPA, M. Rodrigues. *Cantigas d'escarnho e de maldizer*. Coimbra: Galáxia, 1965. 764p.
- NUNES, José Joaquim. *Crestomatia arcaica*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1970. 479p.
- \_\_\_\_\_. José Joaquim. *Cantigas d'Amigo dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973. v. 2, 471p.
- \_\_\_\_\_. José Joaquim. *Cantigas d'Amor dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 562p. Cf. Introdução (p. XI-L).
- O ROMANCE DE AMADIS; reconstituição do *Amadis de Gaula* dos Lobeiras (sécs. XIII-XIV) por Affonso Lopes Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 134p.
- TAVARES, José Pereira (sel.). *Antologia de textos medievais*; selecção, introdução e notas pelo prof. José Pereira Tavares. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1961. 323p.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA CLÁSSICA

**EMENTA:** O Renascimento português: origens e características. O Teatro de Gil Vicente. Poesia épica e lírica de Camões: importância e influência. Principais representantes do Maneirismo e do Barroco. O Neoclassicismo e suas repercussões na poesia, na oratória e no teatro.

#### BIBLIOGRAFIA

- Textos teórico-críticos
- AMORA, António Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.
- BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos Camonianos*. Ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Cátedra Pe. António Vieira, 2000. 329p.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Literatura Portuguesa Clássica*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992. 245p.
- CARVALHO, Joaquim Barradas de. *O Renascimento Português: em busca de sua especificidade*.

- Lisboa: IN-CM, 1980. 66p.
- CIDADE, Hermâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.
- \_\_\_\_\_, Hermâni. *Luís de Camões: o lírico*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1992. 308p.
- \_\_\_\_\_, Hermâni. *Luís de Camões: o épico*. Lisboa: Presença, 1985. 194p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.
- \_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. O Velho do Restelo e as contra-dicções camonianas. In: *Camões e Pessoa, poetas da utopia*. Lisboa: Europa-América, 1983. p. 69-76.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 540p.
- \_\_\_\_\_, Fidelino. *História da Literatura Clássica*. São Paulo: Anchieta, 1946. 3v.
- FREIRE, Anselmo Braacamp. *Vida e obras de Gil Vicente*. 2. ed. Lisboa: Revista Ocidente, 1944. 632p.
- GUINSBURG, J.(org.). *Classicismo*. São Paulo: Perspectiva, 1999. 489p.
- HATZFELD, Helmut. *Estudios sobre el Barroco*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1973. 561p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.
- \_\_\_\_\_, Arnold. *Maneirismo: a crise da Renascença e o surgimento da arte moderna*. Tradução por Magda França. São Paulo: Perspectiva/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. 463p.
- LOURENÇO, Eduardo. *Poesia e metafísica: Camões, Antero, Pessoa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983. 261p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- MONGELLI, Lênia Márcia. *A estética da ilustração*. São Paulo: Atlas, 1992. 160p.
- RAMALHO, Américo da Costa et alii. *Renascimento e Maneirismo*. Lisboa: Alfa, 2001. 656p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_, António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971. 594p.
- SILVEIRA, Francisco Maciel, MONGELLI, Lênia, CUNHA, Maria Helena Ribeiro. *Classicismo, Barroco e Arcadismo*. São Paulo: Atlas, 1993. v. 2, 283p.
- \_\_\_\_\_, Francisco Maciel. *Literatura Barroca*. São Paulo: Global, 1987. 170p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.

#### Textos literários

- BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*; seleção, introdução, notas e glossários por Cleonice Berardinelli. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984. 446p.
- BOCAGE, Manuel Maria l'Hedoux Barbosa du. *Opera Omnia*. Lisboa: Bertrand, 1969-1973. 6v.
- CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*; ed. org. por Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto, 1985. 642p.
- FALCÃO, Cristóvão. *Crisfal*. In: TEXTOS QUINHENTISTAS; estabelecidos e comentados por Sousa da Silveira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945. 380p. p. 59-142.
- LOBO, Francisco Rodrigues. *Poesias*. Lisboa: Sá da Costa, 1940. 191p.
- MELO, D. Francisco Manuel de. *A tuba de Calíope*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988. 253p.
- RIBEIRO, Bernardim. *Menina e Moça*. Lisboa: Sá da Costa, 1949. 335p.
- SPINA, Segismundo; SANTILLI, Maria Aparecida. *Apresentação da poesia barroca portuguesa*. Assis: FFCL, 1967. 404p.
- VICENTE, Gil. *Obras Completas*. Porto: Lello & Irmão, 1965. 1468p.
- VICENTE, Gil. *Obras de Gil Vicente*; direcção científica de José Camões. Lisboa: In-CM, 2002. 5v.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)



## LITERATURA PORTUGUESA MODERNA

**EMENTA:** A prosa e a poesia românticas em Portugal. Autores e obras mais importantes e estudo das principais características do período: Almeida Garrett, Alexandre Herculano e Camilo Castelo Branco. O romance realista de Eça de Queirós. A poesia realista de Antero de Quental e de Cesário Verde.

### BIBLIOGRAFIA

#### Textos teórico-críticos

- AMORA, Antônio Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.
- CIDADE, Hemâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.
- COELHO, Jacinto do Prado. *Problemática da história literária*. 2. ed. Lisboa: Ática, 1961. 280p.
- \_\_\_\_\_. Jacinto do Prado. *A letra e o leitor*. 3. ed. Porto: Lello & Irmão, 1996. 347p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.
- \_\_\_\_\_. Jacinto do Prado. *A poesia ultra-romântica*. Lisboa: Clássica, 1944. 2v.
- D'ANGELO, Paolo. *A Estética do Romantismo*. Trad. Isabel Teresa Santos. Lisboa: Estampa, 1997. 212p.
- FRANÇA, José Augusto. *O Romantismo em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1993. 605p.
- GOMES, Álvaro Cardoso; VECHI, Carlos Alberto. *A estética romântica: textos doutrinários comentados*. São Paulo: Atlas, 1992. 186p.
- GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978. 324p.
- LIMA, Isabel Pires de (org.). *Antero de Quental e o destino de uma geração*. Lisboa: Asa, 1994. 384p.
- LOPES, Óscar. *Modos de ler*. 2. ed. Porto: Inova, 1972. 448p.
- MAN, Paul de. *The Rhetoric of romanticism*. New York: Columbia University Press, 1984. 327p.
- MACEDO, Helder. *Nós — uma leitura de Cesário Verde*. Lisboa: Plátano, 1975. 322p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- REIS, Carlos. *Conferências do Casino*. Lisboa: Alfa, 1991. 180p.
- \_\_\_\_\_. Carlos. *Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 369p.
- REIS, Carlos. *Estatuto e perspectiva do narrador na ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina, 1975. 226p.
- \_\_\_\_\_. Carlos; PIRES, Maria da Natividade. O Romantismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — V*. Lisboa: Verbo, 1993. 362p.
- RIBEIRO, Maria Aparecida. Realismo e naturalismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — VI*. Lisboa: Verbo, 1994. 413p.
- SANTILLI, Maria Aparecida. *Júlio Dinis, romancista social*. São Paulo: FFLCH/USP, s. d. 215p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_. António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SÉRGIO, António. Os dois Anteros (o luminoso e nocturno). In: *Ensaios*. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1959. t. IV. 307p. p. 137-169.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- \_\_\_\_\_. João Gaspar. *Vida e obra de Eça de Queirós*. Amadora: Bertrand, 1973. 746p.

#### Textos literários

- CASTELO BRANCO, Camilo. *Obras Seleto*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. 2v.
- DEUS, João de. *Campo de Flores*. Lisboa: Europa-América, s. d. 2v.
- DINIS, Júlio. *Obras*. Porto: Lello & Irmão, s. d. 2v.
- GARRETT, Almeida. *Folhas Caídas*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d. 148p.
- \_\_\_\_\_. Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Ulisseia, s. d. 254p.
- \_\_\_\_\_. Almeida. *Viagens na minha terra; prefácio e notas de José Pereira Tavares*. Lisboa: Sá da Costa, 1953. 332p.
- GARRETT, Almeida. *Frei Luís de Sousa*. 2. ed. Lisboa: Ulisseia, s. d. 143p.
- GARRETT, Almeida. *Obras*. Lisboa: Lello & Irmão, 1963. 2v.
- HERCULANO, Alexandre. *Eurico, o Presbítero*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988. 112p.

- \_\_\_\_\_, Alexandre. *Poesias Completas*. Lisboa: IN-CM, 1981. 244p.
- O LIVRO de Cesário Verde. Lisboa: Ulisseia, s. d. 174p.
- PASSOS, A. A. Soares de. *Poesias*. 5. ed. Porto: Cruz Coutinho, 1870. 182p.
- QUEIRÓS, Eça de. *O Primo Basílio*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1992. 295p.
- \_\_\_\_\_, Eça de. *O Mandarim*; ed. de Beatriz Berrini. Lisboa: IN-CM, 1992. 207p.
- QUENTAL, Antero de. *Sonetos*; ed. org., pref. e anotada por António Sérgio. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1968. 287p.
- VERDE, Cesário. *Obras completas*; organ., pref. e anotada por Joel Serrão. Lisboa: Portugalia, imp. 1964. 259p.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

**EMENTA:** Simbolismo, origem e características. Poesia e prosa simbolistas: Camilo Pessanha, Raul Brandão e outros. Modernismo, origem e características. Correntes literárias modernistas. Fernando Pessoa e a renovação da poesia portuguesa. O romance e o conto. Principais escritores da atualidade.

#### BIBLIOGRAFIA

- Textos teórico-críticos
- AMORA, António Soares. Simbolismo. In: *Presença da Literatura Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 272p.
- BALAKIAN, Anna. *O simbolismo*. Trad. José Bonifácio A. Caldas. São Paulo: Perspectiva, 1985. 147p.
- BERARDINELLI, Cleonice. *Mário de Sá-Carneiro — poesia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 83p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.
- FRANÇA, José Augusto. *A Arte em Portugal no século XX*. 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1985. 660p.
- GARCEZ, Maria Helena Nery. "Bolor". In: *A ficção portuguesa contemporânea (1960-1970)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. p. 80-92. [Boletim, n.º 16].
- \_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Trilhas em Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro*. São Paulo: Moraes/Ed. da Universidade de São Paulo, 1989. 136p.
- \_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Alberto Caeiro descobridor da natureza?*. Porto: Centro de Estudos Pessoaanos, 1985. 211p.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *Poesia Simbolista*. São Paulo: Global, 1986. 136p.
- \_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. Simbolismo/Modernismo. In: MOISÉS, Massaud (org.). *A Literatura Portuguesa em perspectiva*. São Paulo: Atlas, 1994. 4 v., v. 4, 238p.
- \_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista: textos doutrinários comentados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 167p.
- GUIMARÃES, Fernando. *Poética do Simbolismo em Portugal*. Lisboa: IN-CM, 1990. 223p.
- \_\_\_\_\_, Fernando. *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello & Irmão, 1992. 268p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. Tradução por Walter Geenen. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2v.
- LEMONS, Esther. *A "Clepsidra" de Camilo Pessanha*. 2. ed. Lisboa: Verbo, 1981. 187p.
- LOPES, Óscar. *Ler e depois; crítica e interpretação literária*. 2. ed. Porto: Inova, 1969. 387p.
- LOURENÇO, Eduardo. *Sentido e forma da poesia neo-realista*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1983. 212p.
- MACHADO, Álvaro Manuel (org.). *Dicionário de Literatura*. Lisboa: Presença, 1996. 567p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- PEREIRA, J. C. Seabra. *Decadentismo e Simbolismo na Poesia Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1975. 496p.
- \_\_\_\_\_, J. C. Seabra. *Do Fim-de-Século ao Modernismo*. In: REIS, Carlos (dir.). *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Verbo, 1993. v. 7, 460p.
- REIS, Carlos. *O discurso ideológico do neo-realismo português*. Coimbra: Almedina, 1983. 685p.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- SPAGGIARI, Barbara. *O Simbolismo na obra de Camilo Pessanha*. Tradução por Carlos Moura. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982. 128p.

TORRES, Alexandre Pinheiro. Teses Neo-Realistas. In: *O Romance: o mundo em equação*. Lisboa: Portugal, 1967. p. 186-223.

#### Textos literários

- BRANDÃO, Raul. *A Farsa*. 5. ed. Coimbra: Atlântida, 1974. 170p.
- CASTRO, Eugénio de. *Constança*. In: *Obras Poéticas*. Lisboa: Lumen, 1929. v. 5, 184p. p. 1-72.
- ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 217p.
- FERREIRA, José Gomes. *Poesia — I*. 5. ed. Lisboa: Portugal, 1972. 170p.
- \_\_\_\_\_. Vergílio. *Aparição*. 6. ed. Lisboa: Portugal, 1968. 284p.
- FONSECA, Branquinho da. *O Barão e outros contos*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d.
- HELDER, Herberto. *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1990. 575p.
- NOBRE, António. *Só*. 13. ed. Porto: Tavares Martins, 1966. 219p.
- \_\_\_\_\_. António. *Primeiros Versos*. Braga: Augusto Costa, 1945. 143p.
- \_\_\_\_\_. António. *Despedidas*. Porto: Lello & Irmão, 1985. 218p.
- ORPHEU 1. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1959. 120p.
- ORPHEU 2. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1976. 110p.
- PESSANHA, Camilo. *Clepsidra e outros poemas*; estabelecimento de texto, introdução crítica, notas e comentários por Paulo Franchetti. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. 262p.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. 842p.
- REDOL, Alves. *Gaibéus*. 7. ed. Lisboa: Europa-América, 1969. 322p.
- SÁ-CARNEIRO, Mário. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 1101p.
- SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 357p.
- [www.ipn.pt/literatura](http://www.ipn.pt/literatura)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura)

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

**EMENTA:** Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil, 1977.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS

**EMENTA:** Vocábulos formais na língua portuguesa: classificação; funcionamento na frase e no discurso; estrutura e processo de formação vocabular; categorias do nome e do verbo.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Artigo & Crase*. São Paulo: Ática, 1989.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.
- COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.
- FREITAS, Horácio Rolim. *Princípios de morfologia*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- FERREIRA, Maria Aparecida S. de Camargo. *Teoria e formação de palavras; teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.
- KHEDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1993.

- LAROCA, Maria de Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes; Juiz de Fora, UFJF, 1994.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Português estrutural*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- MACEDO, Walmírio. *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.
- MELO, Gladstone Chaves de. "A classificação das palavras" In *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: EDUFC, 1987.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antônio. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).
- \_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).
- SILVA, M. Cecília P. de Souza e & KOCH, Ingedore Villaça. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- ZANOTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986. Gramáticas da língua portuguesa.

#### SINTAXE DO PORTUGUÊS

**EMENTA:** Coordenação e subordinação; a estrutura frasal sob o aspecto sintático, semântico e informacional; frase ativa, passiva e predicativa; os processos sintáticos de configuração da frase: regência, concordância e ordem.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1966.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.
- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRITO, Célia Maria Coêlho. *Sobre língua portuguesa*. Belém: CEJUP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo da regência na linguagem do vestibulando*. Belém: Editora Universitária UFPA, 1995.
- \_\_\_\_\_. Funções pragmáticas extrafrases: um apelo interlocutivo na construção de narrativas orais do amazônica paraense. In GÄRTNER, Eberhard. *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: Publicações do Instituto Ibero-Americano, 2000.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 1988.
- CASTILHO, Ataliba T. de. "O artigo no português culto em São Paulo". In *Português culto falado no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1996.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *Estrutura do vernáculo*. Fortaleza: secretaria de Cultura e Desporto, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. *Sintaxe portuguesa; metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- Gramáticas da língua portuguesa

## TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**EMENTA:** Monografia de iniciação científica de acordo com as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

## 6.2 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DO USO

### ALEMÃO INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em Língua Alemã a partir de textos autênticos, relacionados preferencialmente à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção de texto.

### BIBLIOGRAFIA

Georgiakaki, Manuela. *Lesetraining*. Ismaning. Max-Hueber-Verlag, 1998.  
 Beuschel-Menze, Hertha. *Deutsch leicht gelernt*. Lichtenau. AOL Verlag, 2000.  
 Irmen, Dr. Friedrich; Kollert, Ana Maria Cortes. *Dicionário de Bolso Português-Alemão-Português*. Berlin und München. Langenscheid KG, 1982.

### FRANCÊS INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua francesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

### BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Olívio da Costa. *Dicionário de Francês-Português*. Porto: Porto Editora, 1980.  
 COUTINHO, Maria de Guadalupe M. & SILVA, Valda Generino da. *Lecture et compréhension. Pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Manufatura, 2002.

### INGLÊS INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua inglesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

### BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Antonia Dilamar & SAMPAIO, Santilha. *Inglês Instrumental*. Caminhos para Leitura. Teresina: Alínea, 2002.  
 CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. *Inglês.com.textos para Informática*. Salvador, 2001.  
 GAMA, Ângela Nunes Martins da. et. al. *Para Compreender Textos em Inglês*. 2 ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1997.  
 OLIVEIRA, Sara Rejane de F. *Estratégias de Leitura para Inglês Instrumental*. Brasília: Editora UNB, 1996.

## OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

**EMENTA:** Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.

### BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS –ABNT. *Normas ABNT sobre documentação*. Rio de Janeiro, 1989. Coletânea de normas.

- ANDRADE, Maria Margarida; HENRIQUES, Antonio. Língua Portuguesa: Noções básicas para cursos superiores. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). *Construindo o saber – Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Estrutura e apresentação de publicações científicas. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5. ed. – rev. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2001.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias: trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, dissertações, 50 resumos de dissertações*. São Paulo: Atlas, 1990.
- MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 6. ed. Belém: UNAMA, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas (SP): Papyrus, 1991. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

#### OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

**EMENTA:** Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de seqüências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.

#### BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Helena M. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo : Cortez, 2000.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.
- KLEIMAN, ÂNGELA, MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas*. Campinas : Mercado de Letras, 2001.

#### OFICINA DE AVALIAÇÃO EM PORTUGUÊS

**EMENTA:** Apresenta e discute as diferentes modalidades de avaliação da aprendizagem, mostrando como as práticas avaliativas se articulam a concepções subjacentes de língua e de ensino/aprendizagem de língua. Situa as atividades avaliativas nos diferentes planos de regulação do sistema educacional, da intervenção pedagógica e da aprendizagem, propondo atividades a partir dessas diferentes perspectivas para avaliação do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

#### BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BELTRAN, José Luís. A avaliação no ensino de português. In: *O ensino de português: intenção ou realidade*. São Paulo: Moraes, 1989. p. 129-138.
- CAGLIARI, Luís Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedes. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. A avaliação formativa: estratégia didática para ensino-aprendizagem da língua materna. Belém, *Moara*. (Revista dos Cursos de Pós-graduação), n. 09, 1998, p. 105-133.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Dissertação de mestrado. Belém, UFPA, 2001.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

XAVIER, Maria Luísa; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (org.). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 123 p. (Cadernos de Educação Básica, vol. 3).

ZEN, Maria Isabel H. Dalla. *Ensino da língua materna: princípios orientadores*.

#### OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

**EMENTA:** Discussão das teorias de produção e compreensão textuais. Processo de ensino-aprendizagem da compreensão textual. O processo textual numa perspectiva enunciativa. Constituição e funcionamento do texto escrito.

#### BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2001.

BASTOS, Lúcia K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.

CHARMEUAUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4ª ed. (trad. de Maria José do Amaral Ferreira.) São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAPPINI, Lígia (coord.) 4ª ed. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos) e 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos)

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas-Sp: Ed. Da UNICAMP, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola*. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, jun., 1981.

MANTENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Ed. Autores Associados, 1994.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.

[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

#### OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL

**EMENTA:** Reflexão sobre espaço das habilidades orais no ensino de línguas. Propõe uma abordagem pragmática sugerindo pistas e atividades para aperfeiçoar a interação e a produção oral em situações reais e simuladas de comunicação

#### BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

CAGLIARI, Luís Carlos. *Ditados e Ditadores, entendidos e entendedor*. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de sso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.  
[www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

#### OFICINA DE ENSINO DE LITERATURA

**EMENTA:** Experimentação e discussão da criação literária. Análise de textos e discussão de propostas teórico-metodológicas para o ensino de literatura. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.

#### BIBLIOGRAFIA

BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADERMATORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: FFLCH-USP, 1987.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, 24, 1972.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Artmed: Porto Alegre, 2003.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

ROCCO, Maria Thereza. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

#### RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

**EMENTA:** Disciplina de caráter teórico-prático que tem por objetivo discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/produzidor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional. Avaliação e seleção de softwares que estejam em consonância com os objetivos educacionais previstos pelos PCNs referentes ao ensino de língua materna.

#### BIBLIOGRAFIA

BABIN, P & KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Educação e tecnologia. In: *Educação & tecnologia*. Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologias dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, Ano I, abr. 1997, p. 4-29.

CRYSTAL, David. O triunfo da indisciplina na evolução da linguagem web. Rio de Janeiro, 4 jan. 2002. Disponível em: <http://www.terra.com.br/informática>.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de ensino: para estudantes universitários*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACIEL, Ira Maria. EAD: construindo significados. Revista ADVIR, Rio de Janeiro, p. 47-55, set. 2001.

PERRENOUD, Philippe. *10 competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SAMPAIO, Marisa Narciso & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*.

Petrópolis: Vozes, 1999.

VALENTE, José Armando. *Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. In: Revista Pátio: Tecnologias Educacionais – ano 3, no. 9 maio/julho, 1999.



### 6.3 ATIVIDADES CURRICULARES DO EIXO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

#### ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS I

**EMENTA:** Formação histórica do contexto atual de ensino de língua portuguesa no Brasil. Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Kasuê Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRRN, 1999.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.
- CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Moara, no. 09, 1998. p. 105-133.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

## ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS II

**EMENTA:** Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa para o ensino médio. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.

### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Kasué Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRRN, 1999.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.
- CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. *Moara*, no. 09, 1998, p. 105-133.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.
- DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

#### **ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EMENTA:** Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5a. a 8a. séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

#### **ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO**

**EMENTA:** Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

**Anexo 4**

*PPC 2007*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARACÁ  
FACULDADE DE LINGUAGEM

**CURSO DE LETRAS  
LICENCIATURA  
PROJETO PEDAGÓGICO**

Comissão de Sistematização Inicial



Sistematização Final



2007

## 1. INTRODUÇÃO

De um modo geral, o Curso de Letras existe na UFRPA desde 1954 e sua última reestruturação curricular data de 1989, vigorando em muitas versões do curso. Buscando estar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras<sup>1</sup>, a proposta que aqui apresentamos prevê uma estrutura mais flexível de currículo que procura articular as atividades de caráter teórico com aquelas de caráter prático durante todo o período de integralização do curso, a fim de proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos diferentes níveis da educação básica.

Além do mais, considerando a autonomia administrativa e acadêmica dos campi (cf. Estatuto da UFRPA, art. 26), o Curso de Letras do Campus Universitário do Tapanui, inserido na Faculdade de Linguagem, pretende com o seu Projeto Político Pedagógico adequar-se mais ainda à realidade local, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento regional, bem como implementar ações de pesquisa, ensino e extensão condizentes com as necessidades do homem e da mulher da Amazônia da Microrregião Caramuru.

De antemão, este Projeto Político Pedagógico, embora mantenha grande articulação com o Curso de Letras de Tapanui, dele extraindo sua grade curricular, mas com acréscimos, além de fundamentar diferentemente as atividades de extensão e complementares, representa um grande passo na solidificação do Campus Universitário do Tapanui, uma vez que, desde sua implementação junto com o Curso de Letras em 1986, através do Projeto de Interiorização da UFRPA, esta será a primeira vez que o Curso busca definir seu perfil na Microrregião, embora mantenha, considerando a universalidade, relações didático-pedagógicas com os demais Cursos de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### 1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

O Curso de Letras do Campus Universitário do Tapanui surge com o Projeto de Interiorização da UFRPA em 1986, quando o referido Campus foi implantado. Inicialmente funcionou somente no período intervalar (janeiro/fevereiro/março; julho/agosto) com apenas uma turma, tendo sido totalmente executado com professores oriundos do Campus do Centro. Uma segunda turma, também em regime intervalar e com professores de Tapanui iniciou em 1993, tendo obtido maior conceito<sup>2</sup>, entre outros Cursos de Letras do país, na avaliação de cursos realizada pelo MEC. Essas duas turmas, do ponto de vista acadêmico, desenvolveram Trabalhos de Conclusão de Curso voltados para aspectos da variação dialetal da Microrregião Caramuru, tanto no que se refere a questões lingüísticas como literárias, bem como relacionados à re-análise de fenômenos pontuais do Português Brasileiro presentes nas Gramáticas

<sup>1</sup> Cf. Parecer CNE/CES 492/2001

<sup>2</sup> Segundo jornal o Liberal de 01/06/1999, "o curso de Letras e artes da UFRPA, nos Campi de Tapanui e Caramuru, estão entre os 46 melhores do país, pela classificação do MEC através do provão. Nem o curso da capital se iguala a eles e sequer aparece na listagem".

Normativas. Quanto à extensão, foram desenvolvidos cursos de Redação Oficial, voltados para membros da comunidade local, assim como oficinas e seminários relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna.

As demais turmas, ainda em regime intervalar, foram implantadas em 1988 e 1989, passando a integrar seu quadro docente professores substitutos do próprio campus, além de efetivos e substitutos de outros campi, em sua maioria de tempo parcial. Já em 2000, iniciou a primeira turma em regime regular, funcionando noturnamente, vindo em seguida no mesmo turno a de 2001, enquanto que a de 2002 vigorou matutidamente. Em 2003, iniciou uma outra turma em regime intervalar, bem como em 2004. Em 2005, uma turma voltou a funcionar no período regular, período noturno.

As turmas de 1986, 1993, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004, todas com somente Habilitação em Língua Portuguesa e formadas inicialmente com 50 alunos, funcionaram sob a égide da grade 037 (anexo 07), tal qual algumas turmas do Curso de Letras (anexo 06), enquanto que a de 2005 ficou sob a gerência da grade 119 (anexo 08), desenvolvendo atividades de pesquisa, principalmente em decorrência de TCCs, e de extensão, em grande parte motivadas por professores no interior do exercício das disciplinas ministradas. No ano de 2006, o curso passou a ter uma turma em regime regular (50 alunos), noturno, e duas em 2007: uma com Habilitação em Língua Portuguesa (também com 50 alunos), no período matutino, e outra com Habilitação em Língua Inglesa (30 alunos), em regime intervalar. Essas três turmas passaram a ser regidas pela grade 126 (anexo 09). Destaque-se que todas essas turmas tiveram e têm suas grades curriculares fundamentadas no Curso de Letras do Campus Cameté.

Quanto ao quadro de professores, até 2004 o Curso possuía apenas dois professores efetivos, um deles respondendo a processo administrativo disciplinar desde 2003; já a partir de 2005, passou a contar com mais três docentes efetivos e dois substitutos, embora ainda necessite de mais professores para seu melhor desempenho, principalmente com a implantação em 2007 da Habilitação em Língua Inglesa, regime intervalar, com 30 alunos, e com a oferta de um Curso de Letras (50 alunos) – Habilitação em Língua Portuguesa –, em regime de contrato, para o Município de Cameté, além da implantação de um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em tramitação na PROPESP, com início previsto para julho de 2007.

Academicamente, discentes do Curso de Letras ao longo dos anos têm participado em eventos científicos, principalmente em decorrência de envolvimento em projetos de pesquisa. De 1994 a 1996, por exemplo, cinco alunos estiveram diretamente envolvidos com o projeto de pesquisa “Aspectos Fonético-Fonológicos de Comunidades Negras da Microrregião Cameté”, coordenado pelos Professores Orlando Cassique e Regina Cruz, Campus Cameté, resultando em participação em Seminários de Iniciação Científica e elaboração de artigos, com incentivo de bolsas de iniciação científica, demonstrando uma vocação do Curso na Microrregião para estudos relativos a aspectos fonético-fonológicos, visando o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Diante do exposto, considerando que até o presente momento as Turmas de Letras do Campus Universitário do Cameté são regidas pelas grades curriculares do Curso de Letras do Campus do Cameté, passemos a algumas considerações sobre o Curso de Letras dessa Unidade.

Segundo o PPP de Letras do Campus de *Castanhal*, pelo Decreto nº 35.456, de 6 de maio de 1954, foi autorizada a funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Castanhal*, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária *Castanhal*, com o objetivo de formar profissionais para atuarem no magistério, no então Ensino Secundário e Normal no Estado *Paraná*. Só no ano seguinte, porém, ocorreu o primeiro ano letivo, com a implantação de quatro dos seis cursos que haviam sido autorizados: Matemática, Letras Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia. A estrutura curricular obedecia ao esquema identificado como “3 + 1”, ou seja, aos alunos que preenchessem os requisitos curriculares ao final de três anos era conferido o título de bacharel e aos que concluíssem o Curso de Didática (4º ano), o título de licenciado, com habilitação para exercer o magistério secundário ou normal, no âmbito de cada área do conhecimento<sup>3</sup>. Com base no Parecer 283/62 do CFE, o Curso de Didática foi extinto, passando a Licenciatura a ser um grau equivalente ao do Bacharelado. Desse modo, o aluno poderia obter os dois títulos: o de bacharel e o de licenciado.

Com a criação da *UFPA*, em 1957, a Faculdade de Filosofia foi incorporada, assim permanecendo até a Reforma Universitária, quando os cursos foram desmembrados entre os Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e Centro de Educação, como Centro de Formação Profissional. Nessa estrutura, a responsabilidade pela formação do professor era partilhada: os Centros Básicos ficavam incumbidos da formação específica e o Centro de Educação, da formação pedagógica. Essa cisão existe ainda hoje: o Centro de Letras e Artes e o Centro de Educação atuam separada e independentemente na formação dos professores de línguas portuguesa e estrangeira.

Pelo exposto, urge uma maior articulação entre aspectos de natureza teórica e prática pedagógica no Curso de Letras, de modo que essa prática transcenda o estágio, figurando como instância significativa em todas as disciplinas que formam o componente curricular que direciona a vida acadêmica dos discentes. Assim, além de termos pesquisa e extensão no âmbito do ensino, devemos atentar para, no decorrer das disciplinas de Graduação, implementarmos discussões de natureza teórica, de maneira que o egresso tenha possibilidade de observar, bem como diagnosticar e propor atividades como respostas às possíveis carências no Ensino Fundamental e Médio quanto a metodologias, materiais e recursos necessários à aprendizagem na área de Língua Portuguesa, cf. PPCL do Campus Universitário do *Castanhal* (2005).

## 1.2. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Baseado no PPP do Curso de Letras *Castanhal*, procura-se, nesta proposta, apresentar um modelo de estruturação do Curso de Letras que, com base na legislação vigente<sup>4</sup>, traga ao graduando uma formação articulada que integre diferentes competências. Assim, procura-se impedir definitivamente a separação entre

<sup>3</sup> Cf. ARAÚJO, L.M.S., CERQUEIRA, M. N. S. *Repensar das Licenciaturas: o resgate do homem amazônico* (manuscrito).

<sup>4</sup> Para as licenciaturas, ver Lei 9394/96, Pareceres CNE/CP 028/2000, CNE/CP 009/2001, CNE/CES 492/2001 e Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP2/2002 e CNE/CES 18/2002.

conteúdo e preparação para a prática profissional. Leva-se em conta ainda, nesta proposta, a diversidade de formação do público-alvo. Utiliza-se, então, o conceito de “aprendente utilizador” como aquele que se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo e participante.

Além das atividades curriculares voltadas para o domínio de conteúdos específicos, são contempladas outras modalidades de formação dos aprendentes, tais como aproveitamento de estudos anteriores, cursos e seminários, experiência profissional, elaboração de monografias, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos científicos e culturais, publicação de trabalhos acadêmicos, entre outras. Pretende-se ainda, ao longo da implementação desse PPP, viabilizar a modalidade semi-presencial, de modo que encontre seu espaço no novo currículo por meio da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação.

Como já foi dito, este projeto pedagógico procura integrar diferentes tipos de competências que se interseccionam para a formação de um profissional apto a exercer sua cidadania. Nele, articulam-se competências referentes:

- ao uso da língua-linguagem (eixo do uso);
- ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional futuro (eixo da reflexão);
- aos saberes procedimentais (eixos do uso e da reflexão);
- ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos (eixo da prática).<sup>5</sup>

Para a elaboração do projeto, procurou-se, inicialmente, traçar o perfil ideal do graduado em Letras, em conformidade com a orientação das novas diretrizes curriculares, em cada uma das habilitações; em seguida, foram enumeradas as competências a serem desenvolvidas pelos graduandos de cada habilitação do Curso de Letras. Essas competências, desde as mais gerais até as mais específicas, serviram de base para a proposição das atividades curriculares elencadas no quadro da seção 4.2.

## 2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS<sup>6</sup>

Ainda tomando como base o PPP do Curso de Letras , considere-se que objetivo dos Cursos de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.

<sup>5</sup> Cf. Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>6</sup> Conforme Parecer CNE/CES 492/2001, p.30.



Os alunos serão motivados a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso, como estagiários, bolsistas ou colaboradores.

## 2.1. PERFIL DO LICENCIADO EM LETRAS

O Licenciado em Letras, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deverá:

- ser um profissional comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;
- conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;
- recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;
- compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;
- saber buscar e/ou criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão.

### 2.1.1. LICENCIADO EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

O licenciado em Letras, língua portuguesa, deverá ser um profissional cultural e *linguagemmente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua portuguesa.

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua portuguesa (LP):

- domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita;
- conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa;
- domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional.

Áreas de atuação:

#### 1. Ensino de língua portuguesa

- em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;

- em empresas públicas ou privadas.
2. Trabalho autônomo como
- professor particular;
  - colaborador e/ou elaborador de livros-texto;
  - assessor em empresas públicas ou privadas;
  - assessor em centros de documentação, em editoras etc.

### 2.1.2. LICENCIADO EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA

O licenciado em Letras, Língua Inglesa, deverá ser um profissional cultural e *linguagiramente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua estrangeira (LE) que cursar.

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua estrangeira:

- domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LI em suas modalidades oral e escrita;
- tenha-se apropriado das características mais marcantes da(s) cultura(s) veiculada(s) pela LI;
- conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de LI;
- domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas para sua atuação profissional.

Áreas de atuação:

#### 1. Ensino

- professor de LI em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;
- professor de LI em centros e institutos de idiomas;
- professor de LI em empresas públicas ou privadas;
- professor particular de idiomas.

#### 2. Outros

- assessor em órgãos ou empresas públicas ou privadas que mantenham intercâmbio (educacional, científico, comercial e/ou cultural) com o exterior;
- assessor em centros de documentação, editoras etc.

### 3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE

Após o desenho do perfil dos profissionais em Letras, é necessário analisar a realidade vivenciada atualmente para identificar os problemas enfrentados e sugerir-lhes soluções para que o novo projeto pedagógico possa atingir seus objetivos.

### 3.1. O ALUNO

Do ponto de vista quantitativo, o Curso de Letras possui 100 discentes, distribuídos em seis turmas: três no intercalar e quatro no regime regular de oferta. Ressalte-se que, com cursos ofertados pelo Curso de Letras, houve três especializações que absorveram grande parte dos discentes egressos do Curso de Letras. Atualmente, a Faculdade de Linguagem do Campus de Marabá busca aprovar junto à PROPESP seu próprio curso *lato sensu*.

A maioria dos discentes do Curso de Letras do Campus de Marabá pertence à Microrregião do Sudoeste do Pará. Essa região apresenta uma população altamente rural, presente tanto no setor ribeirinho quanto no de estradas, abrangendo os municípios de Marabá, São Domingos do Araguaia, São Domingos do Capim, São Domingos do Itauba, São Domingos do Mucuri e São Domingos do Neópolis.

Os demais discentes são oriundos de outros municípios do Estado do Pará, principalmente aqueles que freqüentam os cursos em regime intercalar, o que orienta o curso a pensar seu projeto político pedagógico que transcenda o local, de modo que contribua para que qualquer estudante tenha condições de compreender a sua própria realidade enquanto profissional.

Diante de tal configuração, considerando-se que geralmente o discente oriundo do Ensino Médio apresenta algumas dificuldades com relação à leitura e produção de texto, bem como com relação a interações orais típicas do universo acadêmico, como seminários, exposição de trabalhos, oficinas, cujas habilidades e competências são necessárias para um bom aproveitamento do curso, torna-se imprescindível que as disciplinas sejam ministradas de modo que contribuam para uma ampliação desses três elementos na vida acadêmica dos discentes, bem como que atividades complementares sejam canalizadas para tal fim.

Espera-se também um maior envolvimento dos discentes em atividades ligadas a movimentos sociais voltados para a construção de políticas públicas de educação, quer para a zona urbana como para o campo, de modo que o saber local seja valorizado, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do homem e da mulher da Amazônia. Isso ocorre principalmente em decorrência de sérios problemas sócio-culturais, econômicos, políticos e lingüísticos enfrentados pela população local. Para tanto, pretende-se, junto com o CA de Letras e com o DA, promover seminários, palestras, encontros, etc., que contribuam para a formação integral dos discentes do Curso de Letras, de modo a garantir uma maior participação política em problemáticas regionais, tanto do ponto de vista das críticas como das proposições.

### 3.2 O PROFESSOR

Atualmente o Curso de Letras possui 07 docentes, com a seguinte distribuição de docentes:

| Titulação     | Total     |
|---------------|-----------|
| Graduados     | 00        |
| Especialistas | 03        |
| Mestres       | 04        |
| Doutores      | 00        |
| <b>Total</b>  | <b>07</b> |

Quanto ao quadro de especialistas, dois são substitutos: um aprovado para Prática de Ensino e outro para Literatura Portuguesa. Efetivo do Campus, o terceiro especialista encontra-se realizando mestrado em Teoria Literária, possivelmente defendendo em 2007, tendo sido aprovado para a cadeira de Literatura Brasileira; os outros dois também encontram-se realizando mestrado. Os demais professores são mestres, tendo sido aprovados, cada um em sua especialidade, para as matérias Lingüística, Língua Portuguesa, Teoria Literária. Um desses professores encontra-se respondendo a Processo Administrativo Disciplinar, o que tem provocado sérios problemas de oferta de disciplinas para os discentes, bem como para questões administrativas do curso.

Diante desse quadro, urge a necessidade de implementarmos uma política de formação na Faculdade de Linguagem do Campus da UFPA em Cametá, no que concerne ao Curso de Letras, de modo que os docentes possam realizar pós-graduação principalmente voltada para o doutorado, a fim de podermos constituir um Programa de Pós-Graduação em Linguagem & Educação, já que um curso *lato sensu* nessa linha já se encontra em processo de aprovação pela PROPESP. Por outro lado, com a Habilitação em Língua Inglesa, temos necessidade de mais professores, quer no regime de substituto ou no de efetivo contrato com a UFPA, de modo que possamos implementar este PPP.

Além disso, neste projeto do novo currículo dos Cursos de Letras, prevê-se, seguindo orientações do Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup>, a formação continuada dos professores dos cursos de graduação por meio de seminários, palestras, encontros etc. Os professores de Letras, enquanto “formadores”, deverão tentar articular de forma equilibrada “teoria e prática”, evitando os dois extremos: “conteudismo” e “pedagogismo”. Imprescindível também é a perspectiva de que os docentes do curso de Letras deverão articular pesquisa-ensino-extensão. Para tanto, a Faculdade de Linguagem poderá destinar carga horária para professores que apresentem projetos para tal fim.

Para discutir a adequação de sua metodologia às atividades aqui propostas, os professores poderão promover seminários, mesas redondas, palestras etc. Sugere-se dedicar um período da semana — uma manhã ou tarde livre — para a realização dessas atividades. Outra possibilidade, não excluindo a primeira, é a de se promoverem esses eventos durante o recesso universitário.

### 3.3 A INFRA-ESTRUTURA

O Curso de Letras funciona no Campus de Cametá, o qual conta com 07 salas, para atender alunos tanto de Letras, como Pedagogia, História, Matemática e Especializações, quer no regime intervalar como no regular. Atualmente há três turmas de Letras no regime intervalar (meses de férias) – duas com Habilitação em Língua Portuguesa e um com Habilitação em Língua Inglesa – e três no regime regular, todas com Habilitação em Língua Portuguesa, pretendo-se em 2007 lançar uma especialização elaborada e coordenada pela Faculdade de Linguagem. O Campus dispõe de um laboratório de informática com 10 computadores e uma biblioteca para atender toda a comunidade acadêmica. Há necessidade de o Curso de Letras montar um

---

<sup>7</sup> Ver Parecer CNE/CP009/2001, seção 3.

laboratório de linguagem, que incluía desde computadores para análise de dados da língua falada até filmadoras, de modo que se possa fazer do Curso de Letras no Campus de Cametá um forte centro de pesquisa em língua, literatura e educação, de forma a consolidar, posteriormente, um curso *stricto sensu* (mestrado). Dispõe-se ainda de uma sala onde funciona, concomitantemente, a Coordenação do Curso e a sala dos professores de Letras, havendo um computador para os trabalhos administrativos e um outro montado com recursos de docente, a fim de ser desenvolvido um projeto de pesquisa.

Não há dúvida que se torna imprescindível um espaço para o desenvolvimento de atividades, tais como prática de transcrição fonética, uso de vídeos, *datashow*. Ora, o espaço físico destinado ao Curso de Letras é o mesmo de 1986, ano em que o curso passou a funcionar no campus de Cametá: uma antiga escola municipal cedida para a UFPA. Com a implantação do novo currículo, que prevê entrada diferenciada para duas habilitações e turmas com não menos do que 30 alunos em determinadas atividades, o curso precisará certamente de mais espaço para seu funcionamento. Problema que poderá ser sanado com a execução do projeto de ampliação do espaço físico destinado ao curso de Letras.

O curso também tem enfrentado problemas em relação ao acervo bibliográfico da Biblioteca Setorial do Campus. Os alunos de Letras dependem muitas vezes das bibliotecas particulares de seus professores, que se dispõem a fazer fotocópias de seus livros (prática que, além de ilegal, é danosa à vida útil dos livros). O acervo da Biblioteca Setorial precisa ser, urgentemente, ampliado e atualizado. Espera-se que, com a alocação das verbas, isso venha a acontecer e resolver, pelo menos em parte, essa deficiência do curso.

Em 2006, a Coordenação do Curso de Letras junto com os discentes realizaram um evento a fim de arrecadar recursos para compra materiais didáticos. Foram adquiridos um *microsystem*, dois gravadores pequenos para pesquisa de campo (realização de entrevistas) e outros dois um pouco maiores para transcrição de fitas, além de um DVD PLAYER.

Considerando que em 2007 já há aprovação pelo CONSEP (Resolução nº 3.492/2007) para, em regime de contrato, realizar Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – no município de Pacajá, bem como a possibilidade de realização de oferta para outros municípios em regime de flexibilização, é preciso ressaltar que caberá ao município onde ocorrer o curso a viabilização de condições necessárias para a execução do mesmo, tanto no que se a laboratório de informática como fomento de acervo bibliográfico, dentre outros recursos necessários para a também execução deste PPP.

#### 4. O NOVO CURSO DE LETRAS

Esta proposta leva em conta a análise da situação atual, exposta na seção anterior, e procura percorrer o trajeto entre essa situação (seção 3) e aquela à qual se planeja chegar (seção 2).

O Novo Currículo do Curso de Letras estrutura-se em três eixos articulados:

1. uso da linguagem;
2. reflexão sobre a linguagem;
3. prática profissional.

No primeiro e no segundo eixos, as atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa ou inglesa em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos linguísticos, pragmático-textuais e referenciais. Espera-se dessa forma fornecer oportunidade para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional, como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino-aprendizagem.

Com as atividades propostas no terceiro eixo, o da prática profissional, pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.

A partir desses eixos, propõe-se, também, a instituição de tempos e espaços curriculares diversificados que vão além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, tais como oficinas, seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, grupos de trabalho supervisionado, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, promovendo o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Parte das oficinas e dos seminários interdisciplinares se organizarão em torno de temas relativos às políticas da Educação Inclusiva, à Educação Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Ambiental e à Educação do Campo.

Propõe-se, como metodologia para a implantação do projeto pedagógico, que as estratégias didáticas e as atividades curriculares a serem desenvolvidas privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção. A primeira modalidade terá espaço com as atividades que constituem os eixos da reflexão e do uso. O eixo da prática profissional proporcionará o espaço para a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção.

Resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção pressupõem a integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino. O planejamento e o desenvolvimento de projetos de intervenção a serem desenvolvidos no estágio supervisionado deverão se pautar em práticas investigativas sobre o trabalho pedagógico e a dinâmica da escola sede do estágio supervisionado. Além disso, a construção de projetos de intervenção envolve pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico que implica procedimentos investigativos sistemáticos que não devem ser negligenciados. Os projetos de intervenção deverão prever não só a regência de classe, mas também atividades de extensão voltadas para o próprio corpo docente da escola sede do estágio supervisionado, assim como para a comunidade onde atua a escola.

Do ponto de vista da extensão, dentre as atividades já previstas com alocação de carga horária, o curso deverá implementar ações por meio de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, difusão cultural, ação comunitária e outras atividades, dentre as quais destacamos:

1. Curso de Redação Oficial destinado a movimentos sociais e outros setores da comunidade;
2. Oficina destinada a alunos de Escolas de Ensino Médio, voltadas para a produção de textos para o vestibular;
3. Cursos de formação continuada para professores de língua portuguesa, tanto no que se refere a aspectos lingüísticos como literários;
4. Programa de incentivo à leitura, destinado a crianças do ensino fundamental;
6. Programa de incentivo à leitura, destinado a jovens do ensino médio;
7. Programa de alfabetização de jovens e adultos;
9. Formação de grupo de Teatro, destinado a crianças, como mediador de questões relacionadas à leitura e formação de identidade;
10. Formação de grupo musical, voltado para o público infantil e adolescente, funcionando como mediador de temas transversais como trabalho, ética, sexualidade, etc.
11. Oficinas de práticas Instrumentais de leitura em língua inglesa;
12. Curso básico de inglês conversacional para movimentos sociais;
13. Mostras de vídeo, objetivando uma interface entre cultura anglófona e a brasileira;
14. Seminários de cultura, identidade e linguagem.
15. Curso de Literatura Infanto-Juvenil.
16. Curso de Análise da Conversação.
17. Curso de Lingüística Textual.
18. Curso sobre a narrativa e a poesia de expressão Amazônica;
19. Curso de Literatura Comparada e Estudos Culturais.

Do ponto de vista da pesquisa, há necessidade de o curso implementar ações objetivando gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, voltadas para a realidade da Amazônia paraense e articuladas com o ensino e extensão. Para tanto, o curso deverá orientar os discentes, sob orientação, para pesquisas relacionadas às temáticas abaixo, dentre outras definidas em resoluções próprias da Faculdade de Linguagem:

1. Descrição e análise de Línguas;
2. Texto e discurso;
3. Fala e escrita no contexto escolar;
4. Leitura e produção de textos: pressupostos e práticas;
5. Discurso e ensino;
6. Variação lingüística, letramento e educação do campo;
7. Linguagem, cultura e sociedade;

8. Subjetividade e narrativas orais;
9. Literatura, história e memória cultural;
10. Literatura e ensino;
11. Práticas pedagógicas e linguagem;
12. Linguagem e Identidade.
13. Metodologias de ensino-aprendizagem de Inglês como segunda língua;
14. A construção de identidades em literatura anglófona;
15. Amazônia e Língua Inglesa: da apropriação lingüística às relações de poder.

#### 4.1 A ESTRUTURA DO CURSO

As atividades curriculares organizam-se a partir da matriz de competências a serem desenvolvidas e dos eixos temáticos estruturadores do curso. Nesta subseção, apresenta-se a relação entre competências, eixos e atividades curriculares. As últimas se organizam em torno de um núcleo comum às duas habilitações e de núcleos específicos. Essa organização é indicada no quadro abaixo por meio das abreviaturas entre parênteses:

1. Licenciatura em Língua Portuguesa (LP),
2. Licenciatura em Língua Inglesa (LI).



| EIXO                      | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ATIVIDADE CURRICULAR                               | LP | LI |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----|----|
| REFLEXÃO                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita.</li> <li>• Identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita.</li> <li>• Adquirir posição investigativa sobre os fatos linguísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).</li> <li>• Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.</li> <li>• Distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada.</li> <li>• Conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano.</li> <li>• Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.</li> <li>• Conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado.</li> <li>• Comparar o aprendizado de língua materna com o de língua estrangeira.</li> <li>• Conhecer os diversos fatores que influenciam no aprendizado de línguas.</li> <li>• Conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.</li> <li>• Diferenciar o texto literário do não literário.</li> <li>• Diferenciar o texto em prosa do poema.</li> <li>• Examinar conceitos e funções da literatura.</li> <li>• Examinar, conceituar poética, narrativa, crítica literária, confrontando pontos de vista diferentes sobre os temas.</li> <li>• Identificar os elementos constitutivos dos gêneros tradicionais</li> <li>• Analisar e interpretar textos literários.</li> <li>• Reconhecer as principais características dos diversos estilos literários de cada período.</li> <li>• Conhecer as principais teorias da poética e da narrativa.</li> </ul> | Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Culturas Anglofônicas                              |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Filologia Românica                                 | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Filosofia da Linguagem                             | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Fonética e Fonologia                               | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Fonética e Fonologia do Português                  | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Formação da Literatura Brasileira                  | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Fundamentos da Teoria Literária                    | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Latim I                                            | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Latim II                                           | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Brasileira Moderna                      | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Brasileira Contemporânea I              | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Brasileira Contemporânea II             | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Portuguesa Medieval                     | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Portuguesa Clássica                     | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Portuguesa Moderna                      | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Literatura Portuguesa Contemporânea                | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Morfologia                                         | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Morfologia do Português                            | X  |    |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais         | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Panorama da Literatura de Língua Portuguesa        |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Panorama das Literaturas Anglofônicas              |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Psicolinguística                                   | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Psicologia da Aprendizagem                         | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Política Educacional                               | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Poesia Anglofona                                   |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Prosa Anglofona                                    |    | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Semântica e Pragmática                             | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sintaxe                                            | X  | X  |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sintaxe do Português                               | X  |    |
| Sociolinguística          | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | X                                                  |    |    |
| Teoria do Texto Narrativo | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | X                                                  |    |    |
| Teoria do Texto Poético   | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | X                                                  |    |    |
| EIXO                      | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ATIVIDADE CURRICULAR                               | LP | LI |

17

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                              |   |   |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| USO                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto.</li> <li>• Inferir as possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais.</li> <li>• Identificar referências intertextuais.</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade.</li> <li>• Elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa.</li> <li>• Compreender e usar a terminologia referente a uma abordagem teórico-crítica da literatura.</li> <li>• Identificar e resolver problemas de textualização.</li> <li>• Identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.</li> <li>• Relacionar os textos literários, se possível, à experiência cotidiana do aluno da educação básica.</li> <li>• Possibilitar o diálogo interdisciplinar e interartístico na formação do profissional de Literatura.</li> <li>• Abordar questões relativas à leitura da literatura na formação do aluno-leitor.</li> <li>• Analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura.</li> </ul> | Alemão Instrumental, Francês Instrumental, Inglês Instrumental <sup>16</sup> | X | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção Oral em Português                                     | X |   |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção Escrita em Português                                  | X |   |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Inglês I <sup>17</sup>                             |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Inglês II                                          |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Inglês III                                         |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Compreensão e Produção em Inglês IV                                          |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Produção e Compreensão Oral em Português                          | X |   |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português                       | X |   |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Inglês                             |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Inglês                          |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos Tecnológicos no Ensino de Português                                 | X |   |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira                        |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Correção Fonética de Inglês                                       |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Análise de Materiais Pedagógicos em Inglês                        |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Formação Continuada em Língua Estrangeira                         |   | X |
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos                       | X | X |
| Oficina de Ensino de Literatura           | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                              |   |   |
| Oficina de Ensino de Literatura Anglofona |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | X                                                                            |   |   |

<sup>16</sup> O aluno optará por uma das línguas estrangeiras instrumentais ofertadas.

<sup>17</sup> Nesta e em todas as outras atividades de língua estrangeira, o aluno cursará aquela pertinente à habilitação de sua opção.

17

| EIXO                 | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ATIVIDADE CURRICULAR                      | LP | LI |  |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----|----|--|
| PRÁTICA PROFISSIONAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.</li> <li>• Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.</li> <li>• Formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.</li> <li>• Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.</li> <li>• Gerenciar situações-problema.</li> <li>• Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira.</li> <li>• Estimular o interesse do aluno pela aprendizagem.</li> <li>• Formular e executar estratégias para o ensino/aprendizagem de literatura.</li> <li>• Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.</li> <li>• Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio.</li> <li>• Trabalhar em equipe.</li> </ul> | Ensino/Aprendizagem em Inglês I           |    | X  |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ensino/Aprendizagem em Português I        | X  |    |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ensino/Aprendizagem em Inglês II          |    | X  |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ensino/Aprendizagem em Português II       | X  |    |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estágio no Ensino Fundamental – Inglês    |    | X  |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estágio no Ensino Fundamental – Português | X  |    |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estágio no Ensino Médio - Inglês          |    | X  |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estágio no Ensino Médio – Português       | X  |    |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                           |    |    |  |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                           |    |    |  |

#### 4.2 SISTEMA DE OFERTA DE VAGAS

Levando em conta as especificidades regionais, o Curso de Letras – Licenciatura -, ora proposto, prevê habilitação em Língua Inglesa e/ou em Língua Portuguesa. As habilitações em Língua Inglesa e/ou Língua Portuguesa prevêem turnos Matutino e/ou Vespertino/Noturno, em regime intervalar ou regular, flexibilizado ou não para outros municípios diferentes da sede do Campus Universitário do [.....], com 30 vagas para Língua Inglesa e 50 vagas para Língua Portuguesa, com uma única entrada. A habilitação de entrada e o turno, bem como o regime, deverão ser definidos no momento da inscrição no processo seletivo. O quadro a seguir resume o sistema de ofertas de vagas.

| Habilitação       | Total     |
|-------------------|-----------|
| Língua Inglesa    | 30        |
| Língua Portuguesa | 50        |
| <b>Total</b>      | <b>80</b> |

#### 4.3 ATIVIDADES CURRICULARES: Integralização Acadêmica

A carga horária da Licenciatura em Língua Portuguesa é 3192 horas assim distribuídas: 476 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2108 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

A carga horária da Licenciatura em Língua Inglesa é de 3124 horas assim distribuídas: 442 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2074 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

Compreendendo a extensão como [...] “um processo educativo, cultural e científico articulado ao ensino e à pesquisa, de modo indissociável, que promove a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações acadêmicas de natureza continuam que visem tanto à qualificação prática e à formação cidadã do discente quanto à melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida” (Art. 192, Regimento Geral da [.....]), foi destinado 10% da carga horária total de cada habilitação, a fim de possibilitar ao discente uma maior articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os interesses e necessidades da comunidade. Assim, diluídas na grade curricular do curso, há 322 horas na Habilitação em Língua Portuguesa e 314 horas na habilitação em Língua Inglesa, cf. quadro abaixo, entendo que as mesmas possibilitam uma interação entre a comunidade e a Universidade, cf. dispõe o artigo anteriormente citado.

**QUADRO DEMONSTRATIVO DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO, 10% DO TOTAL DE CARGA HORÁRIA DE CADA HABILITAÇÃO, DILUÍDAS AO LONGO DO CURSO**

| <b>HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA</b>                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>ATIVIDADES</b>                                                                                                                                                            | <b>DESCRIÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
| 1. Oficina de incentivo à leitura, destinada ao ensino fundamental e médio (consta nas atividades complementares)                                                            | Sob orientação, serão constituídos discentes tutores para desenvolverem oficinas de leitura para crianças do ensino fundamental                                                                                                                                                                                                 | 50                   |
| 2. Curso de formação continuada para professores de língua portuguesa, tanto no que se refere a aspectos lingüísticos como literários (consta nas atividades complementares) | Com orientação, os discentes elaborarão e executarão cursos de formação continuada, principalmente para docentes que trabalham com crianças e adolescentes na região ribeirinha da Microrregião                                                                                                                                 | 68                   |
| 3. Oficina de Avaliação em Português                                                                                                                                         | A disciplina consta na grade curricular do curso, mas também terá um viés extensionista, uma vez que as propostas de intervenção surgidas a partir da disciplina serão socializadas com a comunidade em forma de painés                                                                                                         | 68                   |
| 4. Recursos Tecnológicos no Ensino de Português                                                                                                                              | Idem ao item 3 deste quadro                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 68                   |
| 5. Oficina de Ensino de Literatura                                                                                                                                           | Idem ao item 3 deste quadro                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 68                   |
| <b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA</b>                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>322</b>           |
| <b>HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA</b>                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                      |
| <b>ATIVIDADES</b>                                                                                                                                                            | <b>DESCRIÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
| 1. Oficina de práticas Instrumentais de leitura em língua inglesa (consta nas atividades complementares)                                                                     | Considerando a existência de Ongs, associações, sindicatos na região, com lideranças que não tiveram oportunidade de freqüentar o ensino formal, os discentes, sob orientação, elaborarão e executarão oficinas de práticas Instrumentais de leitura em língua inglesa destinadas a esses setores da sociedade civil organizada | 60                   |
| 2. Curso básico de inglês conversacional para movimentos sociais (consta nas atividades complementares)                                                                      | Idem ao item 1 deste quadro, mas com ênfase na elaboração e execução de curso básico de inglês conversacional para movimentos sociais                                                                                                                                                                                           | 68                   |
| 3. Mostras de vídeo, objetivando uma interface entre cultura anglófona e a brasileira (consta nas atividades complementares)                                                 | Propiciar a discentes do ensino fundamental e médio diferentes leituras de mundo, via mostras de vídeo, objetivando uma interface entre cultura anglófona e a brasileira                                                                                                                                                        | 50                   |
| 4. Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Inglês                                                                                                                       | A disciplina consta na grade curricular do curso, mas também terá um viés extensionista, uma vez que as propostas de intervenção surgidas a partir da disciplina serão socializadas com a comunidade em forma de painés                                                                                                         | 68                   |
| 5. Oficina de Ensino de Literatura Anglófona                                                                                                                                 | Idem item 4 acima                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 68                   |
| <b>TOTAL</b>                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>314</b>           |

Além disso, acrescente-se que a distribuição das atividades curriculares, em cada bloco que compõe o curso, articula os eixos norteadores da proposta curricular – reflexão, uso e prática profissional. A prática

como componente curricular tem início no primeiro semestre do curso e será desenvolvida sob forma de oficinas, cujo objetivo é prever situações didáticas que abordem questões relativas ao compreender/fazer para utilizar os conteúdos de conhecimento na prática de sala de aula. O estágio curricular supervisionado tem lugar a partir da segunda metade do curso e se divide em Ensino/Aprendizagem I, Ensino/Aprendizagem II – destinadas a formular e a planejar propostas de intervenção pedagógica adequadas às práticas de uso e reflexão sobre a língua e a linguagem – e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio, quando se dará a docência compartilhada<sup>10</sup>. A redução da carga horária do estágio curricular supervisionado para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, prevista na Resolução CNE/CP 2/2002, será regulamentada pela Faculdade de Linguagem por meio de resolução própria.

---

<sup>10</sup> A organização do estágio curricular supervisionado aqui proposta está de acordo com o Parecer Nº CNE/CP 27/2001.

#### 4.3.2 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

##### 4.3.2.1 Prática como Componente Curricular - 476 horas

| Código              | Atividade curricular                                     | Carga Horária |
|---------------------|----------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                 | Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos   | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português   | 68            |
| LA-                 | Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português      | 68            |
| LA-                 | Oficina de Didatização de Gêneros Textuais               | 68            |
| LA-                 | Oficina de Ensino de Literatura                          | 68            |
| LA-                 | Recursos Tecnológicos no Ensino de Português             | 68            |
| Carga Horária Total |                                                          | 476           |

##### 4.3.2.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

| Código              | Atividade curricular                         | Carga Horária |
|---------------------|----------------------------------------------|---------------|
| LA-                 | Ensino/Aprendizagem em Português I           | 102           |
| LA-                 | Ensino/Aprendizagem em Português II          | 102           |
| LA-                 | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 102           |
| LA-                 | Estágio Supervisionado no Ensino Médio       | 102           |
| Carga Horária Total |                                              | 408           |

#### 4.3.2.3 Conteúdos de Natureza Científico-Cultural - 2 108 horas

| Código                        | Atividade curricular                                        | Carga Horária |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                           | Compreensão e Produção Escrita em Português                 | 68            |
| LA-                           | Compreensão e Produção Oral em Português                    | 68            |
| LA-                           | Filologia Românica                                          | 68            |
| LA-                           | Filosofia da Linguagem                                      | 68            |
| LA-                           | Fonética e Fonologia                                        | 68            |
| LA-                           | Fonética e Fonologia do Português                           | 68            |
| LA-                           | Formação da Literatura Brasileira                           | 68            |
| LA-                           | Fundamentos da Teoria Literária                             | 68            |
| LA-                           | Latim I                                                     | 68            |
| LA-                           | Latim II                                                    | 68            |
| LA-                           | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês) | 68            |
| LA-                           | Literatura Brasileira Moderna                               | 68            |
| LA-                           | Literatura Brasileira Contemporânea I                       | 68            |
| LA-                           | Literatura Brasileira Contemporânea II                      | 68            |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Medieval                              | 68            |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Clássica                              | 68            |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Moderna                               | 68            |
| LA-                           | Literatura Portuguesa Contemporânea                         | 68            |
| LA-                           | Metodologia da Pesquisa                                     | 68            |
| LA-                           | Morfologia                                                  | 68            |
| LA-                           | Morfologia do Português                                     | 68            |
| LA-                           | Política Educacional                                        | 68            |
| LA-                           | Psicologia da Aprendizagem                                  | 68            |
| LA-                           | Psicolinguística                                            | 68            |
| LA-                           | Semântica e Pragmática                                      | 68            |
| LA-                           | Sintaxe                                                     | 68            |
| LA-                           | Sintaxe do Português                                        | 68            |
| LA-                           | Sociolinguística                                            | 68            |
| LA-                           | Teoria do Texto Narrativo                                   | 68            |
| LA-                           | Teoria do Texto Poético                                     | 68            |
| LA-                           | Trabalho de Conclusão de Curso                              | 68            |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                                             | <b>2 108</b>  |

#### 4.3.5 Atividades Acadêmico-Culturais Complementares - 200 horas

As atividades curriculares complementares têm por objetivo promover e possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho. Caracterizam-se pela flexibilização do tempo e do espaço para o exercício da autonomia do aluno na organização de seus horários e objetivos e pela ênfase na orientação e na supervisão. A integralização da carga horária prevista será regulamentada pela Faculdade de Linguagem por meio de resolução própria.

| Código                                                                             | Atividade curricular                                                                                                               | Carga Horária |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| LA-                                                                                | Atividades Complementares I                                                                                                        | 68            |
|                                                                                    | Disciplinas da Área de Letras                                                                                                      |               |
|                                                                                    | Disciplinas de Áreas Afins                                                                                                         |               |
|                                                                                    | Disciplina de Outras Áreas                                                                                                         |               |
| LA-                                                                                | Atividades Complementares II                                                                                                       | 68            |
|                                                                                    | Participação como bolsista em projeto de pesquisa                                                                                  |               |
|                                                                                    | Participação como bolsista em projeto de extensão                                                                                  |               |
|                                                                                    | Participação como bolsista em projeto de ensino                                                                                    |               |
|                                                                                    | Participação como bolsista em projeto de pesquisa e ensino                                                                         |               |
|                                                                                    | Monitoria em disciplina do currículo                                                                                               |               |
| LA-                                                                                | Atividades Complementares III                                                                                                      | 34            |
|                                                                                    | Disciplina de Curso Livre de Língua Estrangeira                                                                                    |               |
|                                                                                    | Estágio                                                                                                                            |               |
|                                                                                    | Monitoria                                                                                                                          |               |
| LA-                                                                                | Atividades Complementares IV                                                                                                       | Até 132       |
|                                                                                    | Participação em eventos científicos ou culturais com apresentação de trabalho                                                      |               |
|                                                                                    | Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho                                                      |               |
|                                                                                    | Oficina de incentivo à leitura, destinado a crianças do ensino fundamental                                                         | 50            |
|                                                                                    | Participação em mini-cursos ou oficinas como ouvinte                                                                               |               |
|                                                                                    | Publicação de trabalhos acadêmicos                                                                                                 |               |
|                                                                                    | Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo                                                                         |               |
|                                                                                    | Curso de formação continuada para professores de língua portuguesa, tanto no que se refere a aspectos lingüísticos como literários | 68            |
|                                                                                    | Oficina de práticas Instrumentais de leitura em língua inglesa                                                                     | 50            |
|                                                                                    | Curso básico de inglês conversacional para movimentos sociais                                                                      | 68            |
| Mostras de vídeo, objetivando uma interface entre cultura anglófona e a brasileira | 50                                                                                                                                 |               |



#### 4.3.3.2 Habilitação em Língua Portuguesa

| 1o. Semestre – Bloco 1                                     |            | 2o. Semestre – Bloco 2                                     |              |
|------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------|--------------|
| LA- Compreensão e Produção Escrita em Português            | 68         | LA- Filologia Românica                                     | 68           |
| FH- Filosofia da Linguagem                                 | 68         | LA- Fonética e Fonologia do Português                      | 68           |
| LA- Fonética e Fonologia                                   | 68         | LA- Latim II                                               | 68           |
| LA- Fundamentos da Teoria Literária                        | 68         | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)  | 68           |
| LA- Latim I                                                | 68         | LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português | 68           |
| LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68         | Teoria do Texto Poético                                    | 68           |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>408</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>408</b>   |
| 3o. Semestre – Bloco 3                                     |            | 4o. Semestre – Bloco 4                                     |              |
| LA- Compreensão e Produção Oral em Português               | 68         | LA- Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português    | 68           |
| LA- Formação da Literatura Brasileira                      | 68         | LA- Literatura Brasileira Moderna                          | 68           |
| LA- Literatura Portuguesa Medieval                         | 68         | LA- Literatura Portuguesa Clássica                         | 68           |
| LA- Morfologia                                             | 68         | LA- Psicolinguística                                       | 68           |
| LA- Sociolinguística                                       | 68         | ED- Psicologia da Aprendizagem                             | 68           |
| LA- Teoria do Texto Narrativo                              | 68         | LA- Semântica e Pragmática                                 | 68           |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>408</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>408</b>   |
| 5o. Semestre – Bloco 5                                     |            | 6o. Semestre – Bloco 6                                     |              |
| LA- Ensino /Aprendizagem do Português I                    | 102        | LA- Ensino/Aprendizagem do Português II                    | 102          |
| LA- Literatura Brasileira Contemporânea I                  | 68         | LA- Literatura Brasileira Contemporânea II                 | 68           |
| LA- Literatura Portuguesa Moderna                          | 68         | LA- Literatura Portuguesa Contemporânea                    | 68           |
| LA- Sintaxe                                                | 68         | LA- Oficina de Avaliação em Português                      | 68           |
| ED- Política Educacional                                   | 68         | LA- Oficina de Ensino de Literatura                        | 68           |
| LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68         | LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português           | 68           |
| LA- Morfologia do Português                                | 68         | LA- Sintaxe do Português                                   | 68           |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>510</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>510</b>   |
| 7o. Semestre – Bloco 7                                     |            | 8o. Semestre – Bloco 8                                     |              |
| LA- Estágio no Ensino Fundamental                          | 102        | LA- Estágio no Ensino Médio                                | 102          |
| LA- Metodologia da Pesquisa                                | 68         | LA- Trabalho de Conclusão de Curso                         | 68           |
| <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>170</b> | <b>Total da carga horária do semestre</b>                  | <b>170</b>   |
| <b>Total da carga horária dos semestres</b>                |            |                                                            | <b>2 992</b> |
| Atividades acadêmico-científico-culturais complementares   |            |                                                            | 200          |
| <b>Total da carga horária do curso</b>                     |            |                                                            | <b>3 192</b> |

## **5. AVALIAÇÃO**

Propõem-se à Faculdade de Linguagem procedimentos de avaliação periódicos e sistemáticos que incluam os conteúdos trabalhados, o processo de ensino/aprendizagem, a organização do curso, o desempenho do quadro de professores e a qualidade da vinculação com escolas de ensino fundamental e médio.

### **5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO**

Esta proposta de projeto pedagógico para o Curso de Letras da Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do *Três Rios* está sujeita a avaliação permanente e a adequações de forma, conteúdo e formas de aplicação. A Faculdade compromete-se a promover uma avaliação do projeto a cada dois anos e, se necessária, uma reformulação após quatro anos.

### **5.2 AVALIAÇÃO DISCENTE**

A avaliação, que deverá ser feita com base em procedimentos diversificados, de forma permanente e sistemática, centrar-se-á não só no conteúdo como também no processo de ensino/aprendizagem. A verificação do aprendizado será feita por meio de atividade curricular, abrangendo assiduidade e aproveitamento. A frequência mínima será de 75% das aulas ministradas. Os conceitos seguirão o padrão da Universidade Federal *de Juiz de Fora* (Excelente, Bom, Regular, Insuficiente, Sem Frequência, Sem Avaliação).

### **5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE**

Caberá à Faculdade de Linguagem propor procedimentos e processos diversificados, internos e externos, para a avaliação do desempenho docente.

## 6. EMENTARIO

### 6.1 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO COMUM

#### ALEMÃO INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em Língua Alemã a partir de textos autênticos, relacionados preferencialmente à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção de texto.

#### BIBLIOGRAFIA

Georgiakaki, Mamela. *Lesetraining*. Ismaning. Max-Hueber-Verlag, 1998.  
Beuschel-Menze, Hertha. *Deutsch leicht gelernt*. Lichtenau. AOL Verlag, 2000.  
Irmen, Dr. Friedrich; Kollert, Ana Maria Cortes. *Dicionário de Bolso Português-Alemão-Português*. Berlin und München. Langenscheid KG, 1982.

#### FILOSOFIA DA LINGUAGEM

**EMENTA:** Enfoca o estudo e a reflexão sobre a linguagem nos processos cognitivo e estético, bem como no ensino e na aprendizagem, sob o ponto de vista ético.

#### BIBLIOGRAFIA

VILHENA, Magalhães. Objeto e caráter da Filosofia. In *Pequeno Manual de Filosofia*. Lisboa: 1974  
HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Porto, Armênio Amado Ed. 1979.  
PLATÃO. Crátilo, Belém, EDUFPA, 2001.  
JAKOBSON, Roman. A Procura da Essência da Linguagem. I *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1980.  
MORENTE, Manuel Garcia. A Consciência Moral ou Razão Prática. In *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1979.  
ARISTÓTELES. *Arte Poética*, São Paulo: DIFEL, 1959.

#### FONÉTICA E FONOLOGIA

**EMENTA:** Processos de produção e percepção da fala, critérios de classificação dos sons da fala. Conceitos gerais da fonologia e os critérios que permitem analisar a estrutura fonológica das línguas com vistas à análise fonológica.

#### BIBLIOGRAFIA

ALBANO, Eleonora Cavalcante. *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. São Paulo : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: FAPESP, 2001.  
BURGESS, Eunice. *Introdução à fonética articulatória*. Summer Institute of Linguistics, 1976.  
CABRAL, L. S. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1975.  
CAGLIARI, Luis Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de Livre Docência. UNICAMP, 1981.  
CALLOU, Dinah, LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.  
CAMARA JR. Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.  
\_\_\_\_\_. Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1973. cap. 4, 5, 7.  
CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar.  
DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.  
JAKOBSON, R. *Fonema e Fonologia*. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.  
JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro, 1976.  
KINDELL, Glória Elaine. *Guia de análise fonológica*. Brasília, SIL, 1981  
KNIES, Clarice Bohn, GUMARÃES, Ana Maria de Matos. *Elementos de fonologia e ortografia do português*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1989.  
LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.  
MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.  
MALBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1954.  
MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Acento e ritmo. São Paulo: Contexto, 1992.  
MORI, Angel Corbera. Fonologia. In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.

- NETO, Waldemar ferreira. Introdução `fonologia da lingua portuguesa. São Paulo: Hedra, 2001.
- ROSETTI, A. *Introdução à fonética*. Lisboa: Europa-América, 1974.
- SILVA, Thais Cristóvão. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonética do idioma português*. São Paulo: Cortez, 1988.
- WEISS, Helga. *Fonética articulatória: guia e exercicios*. 2. ed. rev e aum. Brasília: SIL, 1980.
- WETZELS, Leo. Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- XAVIER, Maria Francisca, MATEUS, Maria Helena (orgs.). *Dicionário de Termos Lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, v. 1.

#### FRANCÊS INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua francesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

#### BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, Olívio da Costa. Dicionário de Francês-Português. Porto: Porto Editora, 1980.
- COUTINHO, Maria de Guadalupe M. & SILVA, Valda Generino da. *Lecture et compréhension. Pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Manufatura, 2002.

#### FUNDAMENTOS DA TEORIA LITERÁRIA

**EMENTA :** Esta disciplina atende à necessidade, para todo aluno do Curso de Letras, de ter um conhecimento básico da literatura clássica (grego-latina), ou seja, da gênese da literatura ocidental, pré-requisito do estudo, entre outros, das literaturas lecionadas na UFPA: luso-brasileira, alemã, francesa e inglesa. A Antigüidade clássica ainda é estudada aqui por apresentar as premissas da(s) moderna(s) teoria(s) literária(s). A literatura clássica é, pois, considerada menos pelo seu valor intrínseco do que pelas perspectivas que ela abre para as literaturas ulteriores e pelo questionamento teórico que ela possibilita.

#### BIBLIOGRAFIA :

- CARDOSO J. *No país de Ulisses*. Livraria progresso. Salvador BA. 1953.
- CARDOSO Z. *A Literatura latina*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1989.
- CARPEAUX O.M. *A Literatura grega e o mundo romano*. Ediouro. Rio de Janeiro. s.d.
- D'ONOFRIO S. *Literatura ocidental - Autores e obras fundamentais*. Ática.. São Paulo. 1990.
- HARVEY P. *Dicionário Oxford da literatura clássica grega e latina*. Zahar. Rio de Janeiro. 1987.
- JAEGER W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes. São Paulo. 3ª ed. 1994.
- SOUZA R. A. *Manual de história da literatura latina*. Ufpa. Belém PA. 1977.
- SCHÜLER D. *Literatura grega*. Mercado aberto. Porto Alegre. 1985.

#### INGLÊS INSTRUMENTAL

**EMENTA:** Desenvolvimento da competência de leitura em língua inglesa a partir de textos autênticos relacionados, preferencialmente, à área de Letras. Construção do sentido a partir dos elementos pré-lingüísticos co-responsáveis pela configuração do texto, dos recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto e dos elementos que remetem às condições de produção do texto.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Antonia Dilamar & SAMPAIO, Santilha. *Inglês Instrumental*. Caminhos para Leitura. Teresina: Alínea, 2002.
- CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. *Inglês.com textos para Informática*. Salvador, 2001.
- GAMA, Ângela Nunes Martins da. et. al. *Para Compreender Textos em Inglês*. 2 ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1997.
- OLIVEIRA, Sara Rejane de F. *Estratégias de Leitura para Inglês Instrumental*. Brasília: Editora UNB, 1996.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

**EMENTA:** Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

### **BIBLIOGRAFIA**

- ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hil do Brasil, 1977.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

## **MORFOLOGIA**

**EMENTA:** Conceitos básicos da morfologia que permitem analisar os processos morfológicos, as classes de palavras e suas categorias, a estrutura interna das palavras, com vistas à análise morfológica.

### **BIBLIOGRAFIA**

- BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1937.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRITTO, Percival. *A sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical*, Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997
- BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 5, 6, 7.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Princípios de lingüística geral*. 5ª ed. Rio de Janeiro: padrão, 1977.
- CARONE, Flavia B. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1936.
- COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- Cunha, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B., PICKETT, V. *Introdução à morfologia e à sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GLEASON, H. A. *Introdução à lingüística descritiva*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1955.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto : EDUC, 1997.
- JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro, 1976.
- LAROCCA, Maria de Nazaré Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes : Juiz de Fora, UFJF, 1994.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo : Nacional : EDUSP, 1979.
- MATOS, Rinaldo de., WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, São Paulo, Editora Cortez, v.I e II.
- RICHARDS, Joan. *Exercícios de análise gramatical*. Brasília: SIL, 1981.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSÁ, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antonio José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SILVA, M.Cecilia P. de Souza e, Koch, Ingedore Villaça. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- ZANOTTO, Normelio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCSS, 1986.

### OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

**EMENTA:** Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.

#### BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS –ABNT. *Normas ABNT sobre documentação*. Rio de Janeiro, 1989. Coletânea de normas.
- ANDRADE, Maria Margarida; HENRIQUES, Antonio. *Lingua Portuguesa: Noções básicas para cursos superiores*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- CÁRVALHO, Maria Cecília M. de (org.). *Construindo o saber – Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5. ed – rev. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2001.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias: trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, dissertações, 50 resumos de dissertações*. São Paulo: Atlas, 1990.
- MÉDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SALOMON, Dêlcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 6. ed. Belém: UNAMA, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas (SP): Papyrus, 1991. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

### OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

**EMENTA:** Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de seqüências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.

#### BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Helena M. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo : Cortez, 2000.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.
- KLEIMAN, ÂNGELA, MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas*. Campinas : Mercado de Letras, 2001.

### POLÍTICA EDUCACIONAL

**EMENTA:** Contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo a partir da década de 60. Política Educacional na legislação para os níveis de educação básica e superior. Relações entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel. *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL, CRIANÇA URGENTE. A Lei 8.069/90. *O que é preciso para saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996. Brasília-DF.
- BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- CADERNOS DE PESQUISA, nº 100. *Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Revista Praga*, nº 6. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 23-32.

- CUNHA, Luiz Antonio. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 99. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. p. 60-72.
- DAWBOR, Ladislau. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. EDUC. 1997, p. 97-110.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernando (org). *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 218-238.
- GENTILI, Pablo., SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Escola S/A: quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração de promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.
- GROSSI, Esther. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 93.394/96. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- LOUREIRO, oão de Jesus Paes. Descentralização, municipalização e Fundef no Pará. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999. p. 122-140.
- OLIVIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PAULO NETO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Terezinha F. A. M. dos Santos. A eficiência/ineficiente das políticas educacionais como estratégia de regulação social. In: SILVA, Rinalva C., FELDMANN, Marina & PINTO, Fátima C. F. (orgs). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SETÚBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. p. 121-133.
- SILVA, Carmen Silva Bissoli., MACHADO, Lourdes Marcelino (orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Artes & Ciência, 1998.
- SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 10, 1999. p. 33-57.
- SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis., SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Luiz Heron., AZEVEDO, José Clóvis (orgs). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria Fonseca (org). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 97-110.
- SOARES, José Arlindo, CACCIA-BRAVA, Silvio. *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOMMASI, Livia de., WARDE, Mirian Jorge., HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIZENTINI, Paulo fagundes, CARRION, Raul (orgs). *Século XXI, barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

## PSICOLINGÜÍSTICA

**EMENTA:** Fundamentos de psicolingüística. O lugar da Psicologia nos estudos da linguagem.

Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Modelos/teorias de aquisição e desenvolvimento de segunda língua. Relação pensamento/linguagem.

### BIBLIOGRAFIA

ABRAÇADO, Jussara. *Ordem das palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói : EDUFF, 2003.

ALBANO, Eleonora. O psicolingüista convertido. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 13. Campinas: IEL/UNICAMPI, 1987, p. 41-48.

DEESE, James. *Psicolingüística*. Petrópolis : Vozes, 1976.

FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Artes Médicas.

*Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 33, nº 2, junho de 1998.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo : Ática, 1986.

PIATELLE-PALMARIN. (Org) *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem*. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Tra. De Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.

PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem.

Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Introdução à psicolingüística. São Paulo : Ática, 1991.

SLAMA-CAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. Trad. de L. Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolingüística*. Trad. De Rossine Salles Fernandes. São Paulo: Nacional/Edusp, 1980.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

**EMENTA:** A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. A contribuição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem.

### BIBLIOGRAFIA

BOCK, Ana Maria Bahia & outros. *Psicologias : uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação : fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos Psicobiológicos da Educação*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino : as abordagens do processo*. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Marcos. *Ensino Aprendizagem : enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

OLIVEIRA, João Araújo & Chaiwick, Clifton. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis. Editora: Vozes, 1987.

FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional : análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.

FALÇÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo. Ática, 1986.

PATTO, Maria Helena. *Introdução à Psicologia Escolar*. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do Ensino Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky : aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA

**EMENTA:** Conceitos básicos em semântica e pragmática: sentido e referência, expressões referenciais e predicados, dêixis, relações de sentido e relações lógicas; a teoria da enunciação, a teoria dos atos de fala e implicaturas conversacionais.

### BIBLIOGRAFIA

BREAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo : EDUC, 1992.

CUNHA, J.C.C. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém, : UFPA, 1991.

DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística: Semântica*. vol. III. Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos metodológicos da lingüística: Pragmática*. v. IV. Campinas, 1986.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo : Cultrix, 1982.

GALMICHE, M. *Semântica gerativa*. Lisboa : Presença, 1989.

GREIMAS, A.J. *Semântica estrutural*. São Paulo : Cultrix, 1976.

ILARI, R. *Introdução à semântica*. São Paulo : Contexto, 2000.



- ILARI, R. & GERALDI, W. *Semântica*. São Paulo : Ática, 1985.
- LYONS, J. *Semântica*. Lisboa : Presença, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo : Cortez, 2001.
- MARQUES, M.H.D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro : Zahar, 1990.
- OLIVEIRA, R.P. de. *Semântica* in F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- PINTO, J.P. *Pragmática* In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo : Cortez, 2001.
- RECTOR, M. & YUNES, E. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1980.
- SOUZA, L.M. *Roteiros de semântica e pragmática : teoria e prática*. Rio de Janeiro : Reproarte, 1984.

#### SINTAXE

**EMENTA** : Conhecer os conceitos básicos da sintaxe: funções e relações gramaticais, predicação, subordinação e coordenação, ordem dos elementos sintáticos.

#### BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988. Capítulos 18-23.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CARONE, Flávia de Barros. Subordinação e coordenação. São Paulo: Ática (Princípios 138)
- CHAFE, Wallace L. Contrastiveness, definiteness, subjects topics, and point of view. In: LI, Charles N. (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. Jonh Benjamins Publishing Company
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- COSTA, Sonia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.
- CRAIG, Colette (ed.) *Noun classes and categorization*. Amsterdam. Jonh Benjamins Publishing Company
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- ELSON, B. PICKETT, V. *Introdução à morfossintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam; Philadelphia: Jonh Benjamins, 1984. 2 volumes.
- LANDABURU, Jonh. (COMPILADOR), BULLETIN DE L'Institut Français d'Études Andines. *Estruturas sintáticas de la predicación: lenguas amerindias de Colombia*. Tome 23, n 3., p. 370-663, 1994.
- MATOS, Rinaldo de. WIESEMANN, Ursula. *Metodologia de análise gramatical*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- RÓSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SHOPEN, Timothy (org.) *Language typology and sintatic description*. London: Cambridge University Press. 3 volumes.
- VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

#### SOCIOLINGÜÍSTICA

**EMENTA**: Língua, cultura e sociedade. A diversidade lingüística. A teoria da variação lingüística. Variação lingüística e o ensino do português.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Diversidade Fonética no Brasil – pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina-Paraná: Ditora da UEL, 1997.
- BAGNO, Marcos (org.) *A norma*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, pp. 83-156.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. *Linguagem e classe social*. Porto Alegre: UFRGS, 1975.

RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RONCARATI, Cláudia, ABRAÇADO, Jussara. (orgs) Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rios de Janeiro : 7Letras, 2003.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### TEORIA DO TEXTO NARRATIVO

**EMENTA** : Trata-se de estudar a narratividade e seus diversos elementos nos textos literários assim como os principais gêneros literários narrativos da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### BIBLIOGRAFIA

GANCHO, Cândida, *Como analisar narrativas*, Ática, São Paulo, 1991

MOISÉS Massaud, *A criação literária*, Cultrix, São Paulo, 1997

BARTHES Roland et al., *Análise estrutural da narrativa*, Vozes, Petrópolis, 1971

PROPP Vladimir, *Morfologia do conto maravilhoso*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1984.

Obs.: Outras referências serão indicadas pelo professor, de acordo com a necessidade e a disponibilidade local, particularmente nos acervos das bibliotecas da Ufpa.

#### TEORIA DO TEXTO POÉTICO

**EMENTA** : Trata-se de estudar diversas concepções do lirismo (literário) assim como algumas das principais artes poéticas da literatura universal. Não obstante a natureza teórica da disciplina, serão utilizados textos literários (ou trechos) para efeito de exemplificação ou exercícios de análise.

#### BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, *Tratado de versificação portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1991.

COHEN, *Estrutura da linguagem poética I*, São Paulo, Cultrix, s.d.

\_\_\_\_\_, *A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade*, Coimbra, Almedina, 1987.

GOLDSTEIN, *Norma, versos, sons, ritmos*, São Paulo, Ática, 2001.

JAKOBSON, *Linguística e poética*, in "Linguística e comunicação", São Paulo, Cultrix, 1969.

NUNES, *Passagem para o poético*, São Paulo, Ática, 1992

SILVA, *Teoria da literatura*, Almedina, Coimbra, 1991.

ZUNTHOR, *Introdução à poesia oral*. São Paulo, Hucitec-educ, 1997.

### 6.2 ATIVIDADES CURRICULARES DO NÚCLEO ESPECÍFICO

#### 6.2.1 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

##### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM INGLÊS I

**EMENTA**: Desenvolvimento de uma competência comunicativo-interacional básica em língua inglesa tanto na modalidade oral (compreensão e produção) quanto na modalidade escrita (compreensão e produção).

#### BIBLIOGRAFIA

DOFF, A. & JONES, C. *Language in use*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1994.

MURPHY, R. *English grammar in use*. Basic. Cambridge: Cambridge U. Press, 1998.

RICHARDS, J, HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange. 1A e 1B*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1998.

SINCLAIR, B. *Activate your English*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1995.

SINCLAIR, J. *Collins-Cobuild Student's Grammar*. London: Harper Collins, 1996.

##### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM INGLÊS II

**EMENTA**: Desenvolvimento de uma competência comunicativo-interacional intermediária em língua inglesa tanto na modalidade oral (compreensão e produção) quanto na modalidade escrita (compreensão e produção).

#### BIBLIOGRAFIA

DOFF, A. & JONES, C. *Language in use*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1994.

## RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE INGLÊS

EMENTA : Apresenta os recursos tecnológicos disponíveis para o ensino da língua inglesa e sua utilização em ambientes diferenciados de aprendizagem.

### BIBLIOGRAFIA

- CHAPELLE, Carol A. Multimedia Call: Lessons To Be Learned From Research On Instructed Sla. *Language Learning & Technology*, Vol. 2, No. 1, July 1998, pp. 22-34.
- HOVEN, Debra. A Model For Listening And Viewing Comprehension In Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*, Vol. 3, No. 1, July 1999, pp. 88-103.
- WARSCHAUER Mark , Interaction, Negotiation, and Computer-Mediated Learning. *Language Learning & Technology* Vol. 3, No. 1, July 1999

## TEATRO ANGLÓFONO

EMENTA: Estudo das obras mais representativas do gênero dramático na literatura anglófona e seu significado no contexto sócio-histórico-cultural de seu tempo. Serão abordados autores fundamentais no teatro de língua inglesa, procurando enfatizar sua importância na literatura em questão.

### BIBLIOGRAFIA

- ASIMOV, Isaac. *Asimov's Guide to Shakespeare*. New York: Avenel Books, 1978.
- BAIM, Nina. et. al. *The Norton Anthology of American Literature*. 2.ed. New York: WW Norton & Company, 1986.
- KLAUS, Carl H. Drama. In: *Elements of Literature*. 4 ed. Oxford: Oxford U. Press, 1991.
- PFORDRESHER, John; VEIDEMANIS, Gladys; McDONNELL, Helen. *England in Literature*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1991.

## TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EMENTA: Monografia de iniciação científica de acordo com as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

## 6.2.2 HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS

EMENTA: A interação verbal. As modalidades linguísticas. As práticas sociais de linguagem. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão escrita.

### BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- GERALDI, João Wanderley (org.) et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes - Ed. da Unicamp, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

- \_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro (orgs.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Edição da autora, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. vol 1. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- PECORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2001.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3ª ed., Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- [http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora\\_antonio.html](http://www.bhnet.com.br/zenhabr/autora_antonio.html)
- <http://www.centrorefeducacional.com.br/contibu.html>

#### COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS

**EMENTA:** Constituição e funcionamento do texto oral. Os aspectos sociocognitivos do processo de produção e compreensão oral.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- CAGLIARI, Luis Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedes. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de uso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- [www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq)

#### ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS I

**EMENTA:** Ensino e aprendizagem da língua portuguesa: as diferentes concepções de língua e as diferentes abordagens da língua em sala de aula. Discussão das questões relativas ao ensino, às relações pedagógicas, às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Kasuê Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRRN, 1999.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000. CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Moara, no. 09, 1998. p. 105-133.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

## ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS II

**EMENTA:** Análise e elaboração de atividades para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita. Gêneros textuais e material didático. Elaboração de propostas de intervenção levando em conta esses parâmetros.

### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BARROS, Kasuê Saito Monteiro (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDUFRN, 1999.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, José Carlos C. da; CUNHA, Myriam Crestian C. da (orgs.). *Pragmática Linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000. CUNHA, Myriam Crestian C. da. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Moara, no. 09, 1998, p. 105-133.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MIRANDA, Regina et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Luiz Carlos. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROJO, Roxane. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

#### ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

EMENTA: Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5a. a 8a. séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

#### ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

EMENTA: Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

#### FILOLOGIA ROMÂNICA

EMENTA: A importância da Filologia Românica para o estudo científico da linguagem humana. Apresentação dos fatos históricos concernentes à formação da România. Estudo das principais características morfossintáticas e tendências fonéticas do latim às línguas românicas. Apresentação das diversas possibilidades de se obter informação sobre o latim vulgar.

## BIBLIOGRAFIA

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972  
ELIA, Silvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974  
JORDAN, Iorgu. *Introdução à lingüística românica*. Lisboa: Culbenkian, 1973  
ILARI, Rodolfo. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1992.  
CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *História da lingüística*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975  
LAUSBERG, H. *Lingüística românica: introdução e vocalismo*. Lisboa: Culbenkian, 1973  
MIAZZI, Maria Luiza. *Introdução à lingüística românica: história e métodos*. São Paulo: Cultrix, 1972  
NASCENTES, Antenor. *Elementos de filologia românica*. Rio de Janeiro: Simões, 1954.

## FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS

**EMENTA** : Esta disciplina concentrar-se-á na descrição do sistema fonológico da língua portuguesa (vogais, consoantes, acento, sílaba), apresentando as interpretações e explicações dos fenômenos fonético-fonológicos fornecidas pelos principais estudos sobre essa parte da gramática do português. Por meio da interseção entre o padrão fonológico da língua e o sistema ortográfico do português, procurar-se-á elucidar motivações do nosso sistema de escrita alfabética.

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Leodegário. *Para uma gramática estrutural da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Gernasa, s/d.  
BARBOSA, Jorge Morais. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.  
BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.  
CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.  
\_\_\_\_\_. *Fonologia do português: análise pela geometria de traços e pela fonologia lexical*. Campinas: Edição do Autor, 1999.  
CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.  
CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão: livraria e editora, 1977.  
\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.  
KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.  
MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.  
PAULILO, Albano. *Língua portuguesa: fonologia*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, 1987.  
RAZKY, Abdelhak (org.). *Estudos geo-sociolingüísticos no Estado do Pará*. Belém: s/ed., 2003.  
\_\_\_\_\_. *Atlas lingüístico sonoro do Estado do Pará (ALISPA 1.1)*. Belém: s/ed., 2004. (Programa em CD-ROM). ISBN 85-904127-1-7.  
SCLAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo : Contexto, 2003.  
SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonologia portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1986. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; n. 11).  
SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.  
Gramáticas do Português

## FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

**EMENTA**: Origem, conceituação e periodização da literatura brasileira. As primeiras manifestações literárias: os textos de informação e a produção de José de Anchieta. O Barroco no Brasil: a poesia de Gregório de Matos e a prosa de Pe. Antônio Vieira. As academias Literárias. O Arcadismo no Brasil: o gênero épico em Basílio da Gama e em Santa Rita Durão; o gênero lírico em Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga e outros; o gênero satírico d'*As Cartas Chilenas*.

## BIBLIOGRAFIA

Básica

- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.  
CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. I.

- \_\_\_\_\_, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Das origens ao Romantismo*. São Paulo: Difel, 1985.
- CASTELLO, J. Aderaldo. *Período Colonial*. Coleção *A literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1988, vol. I.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vol. I e vol. II.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Origens, Barroco, Arcadismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vol. I.
- RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- De apoio
- ÁVILA, Affonso. *O lúdico e as projeções do mundo barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *As poesias de Anchieta em português*. Rio de Janeiro: INI, 1983.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. Petrópolis: Vozes, s/d.
- \_\_\_\_\_, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GOMES, João C. T. *A boca de brasa*. Petrópolis: Vozes, s/d.
- HAUSER, Arnold. *O maneirismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quiron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. vs. 1 e 2.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (há edição recente de outra editora).
- PÓLVORA, Hélio. *Para conhecer melhor Gregório de Matos*. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

## LATIMI

**EMENTA:** Introdução ao estudo dos elementos da gramática da língua latina: as declinações, as conjugações verbais e a análise sintática dos casos latinos. Prática de tradução de textos considerados de iniciação. Prática da pesquisa etimológica de raízes latinas do léxico da língua portuguesa.

### BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo : Saraiva.
- BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis : Vozes.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- \_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.
- COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.
- COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.
- FURLAN, Oswaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis
- FURLAN, Oswaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis : Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.
- RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.
- RONAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.



\_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.  
TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.  
WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

## LATIM II

**EMENTA:** Morfologia latina: nomes (4ª e 5ª declinações), pronomes, preposições, conjunções, advérbios, voz passiva, verbos irregulares, depoentes e semidepoentes. Sintaxe latina: emprego dos casos, a frase latina, discurso direto e discurso indireto. Contribuição do latim para o português: história externa do latim, história interna da língua latina, o alfabeto latino, ortoépia e ortografia. Evolução do latim clássico ao português: vocalismo e consonantismo, metaplasmos, os casos latinos e as funções sintáticas do português, as formas sintéticas e as formas analíticas, a redução dos casos, a formação do léxico português.

### BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo : Saraiva.  
BERGE, Dr. Fr. Damião, Q.F.M., et alii. *Ars latina* (tomo I). Petrópolis : Vozes.  
\_\_\_\_\_. *Programa de Latim*. (2º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.  
\_\_\_\_\_. *Gramática Latina*. São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.  
CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação do Latim*. São Paulo : Ática.  
COMBA, Pe. Júlio, SDB. *Programa de Latim*. (1º volume: Introdução aos Clássicos Latinos). São Paulo : Editora Salesiana. Bom Bosco.  
COUTINHO, Ismael de Lima Coutinho. *Gramática histórica*.  
FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.  
FURLAN, Osvaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis  
FURLAN, Osvaldo Antônio, BUSSARELLO, Raulino. *Gramática Básica do Latim*. Florianópolis : Editora UFSC.  
\_\_\_\_\_. *Latim para o português*. Florianópolis, SC, Editora UFSC.  
\_\_\_\_\_. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro, FAE.  
RAVIZZA, Pe. João. *Gramática Latina*. Niterói : Escola Industrial Dom Bosco.  
RÓNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim – gradus primus*. São Paulo : Editora Cultrix.  
\_\_\_\_\_. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.  
TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1990.  
WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

## LITERATURA BRASILEIRA MODERNA

**EMENTA:** A poesia romântica e suas fases no Brasil. Principais representantes e obras: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros. A prosa romântica em seus aspectos urbanos, indianistas e regionais. Principais autores e obras: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida e outros. O teatro de Martins Pena. O traço naturalista do realismo brasileiro: o romance de Aluísio Azevedo. A poesia parnasiana: principais autores e obras.

### BIBLIOGRAFIA

Básica  
AMORA, Antônio Soares. *O Romantismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1973, vol. II.  
BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.  
CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, vol. II.  
CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Do Romantismo ao Simbolismo*. São Paulo: Difel, 1985.  
COUTINHO, Afrânio (dir). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, vols. III e IV.  
MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. O Romantismo; O Realismo*. São Paulo: Cultrix, 1985. Vol. II, vol. III.  
PACHECO, João. *O realismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1971, vol. III.  
SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.  
De apoio  
BOSI, Alfredo e outros. *Machado de Assis. Col. Escritores brasileiros. Antologia e Estudos*. São Paulo: Ática, 1982.

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo : Ática, 1989.
- CITELLI, Adilson. *Romantismo*. São Paulo: Perspectiva.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUINSBURG, J. *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vol. I.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- LUCAS, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quiron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix. Vls. 3 e 4.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. (Há edição recente).
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

#### LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA I.

EMENTA: A poesia brasileira do Simbolismo. Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens. A poesia de Augusto dos Anjos. A poesia do Modernismo brasileiro em suas diferentes gerações. Principais autores e obras desses momentos: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e outros. O Concretismo e suas ressonâncias no final do séc. XX.

#### BIBLIOGRAFIA

Básica

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da Col. *A literatura brasileira*. São Paulo Cultrix, 1973.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.
- MARTINS, Wilson. *O Modernismo*. Col. *A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV. E V.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- De apoio.
- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- ÁVILA, Affonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.
- ÁVILA, Affonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.
- BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOSI, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*.

- São Paulo: Duas Cidades.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- \_\_\_\_\_, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II ; III.
- LINHARES, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quiron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.
- \_\_\_\_\_, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.
- SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaiúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.
- OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos aluno.

## LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA II

**EMENTA:** A narrativa de ficção realista brasileira: Machado de Assis. A narrativa de ficção do Pré-Modernismo: Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Lima Barreto e outros. A narrativa de ficção do Modernismo em suas diferentes gerações. Principais autores e obras: Oswald de Andrade e Mário de Andrade; Graciliano Ramos, Dalcídio Jurandir e outros de 30; Guimarães Rosa e Clarice Lispector. A narrativa de ficção pós anos 50. Estudo de alguns cronistas e contistas.

### BIBLIOGRAFIA

Básica

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.

- BOSI, Alfredo. *O pré-Modernismo*, Vol. V da Col. *A literatura brasileira*. São Paulo Cultrix, 1973.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Modernismo*. São Paulo: Difel, 1977.
- COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Vol. V.
- MARTINS, Wilson. *O Modernismo. Col. A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1987. Vol. VI.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura Brasileira. Simbolismo; Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1985, vols. IV, E V.
- SODRE, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira. Seus fundamentos Econômicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- De apoio
- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22. A aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- ÁVILA, Affonso. *O poeta e a consciência crítica*. São Paulo: Summus.
- \_\_\_\_\_, Affonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia. *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Ática.
- BOSI, Alfredo (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Cia Ed. Americana/INL.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- CAMPOS, Augusto & Haroldo e PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Na sala de aula. Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- \_\_\_\_\_, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FILHO, Domicio Proença. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1985.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: duas Cidades, 1978.
- HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1985.
- JÚNIOR, Benjamim A. e CAMPEDELI, Samira Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.
- LAFETA, João Luiz. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1974.
- LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1987, vols. II ; III.
- \_\_\_\_\_, Temístocles. *Diálogos sobre a poesia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1976.
- \_\_\_\_\_, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. São Paulo: Quiron, 1976.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix, s/d. v. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PAES, José Paulo e MASSAUD, Moisés. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de ficção (1870/1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio.

PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Grifo/MEC.

\_\_\_\_\_, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaima*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. *Do Barroco ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, s/d.

RIBEIRO, Maria Lúcia. *Oswald de Andrade: a caixa de invenção*. MEC/SEC/SNT.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.

SANTAELLA, Lúcia. *Convergências – poesia concreta e tropicalismo*. São Paulo: Nobel.

SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos*. São Paulo: Duas Cidades.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaiúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Brasília: ed. da UnB, 1998.

OBSERVAÇÃO: Caberá ao docente a escolha dos textos literários a serem trabalhados, bem como a indicação bibliográfica desses textos aos alunos.

#### LITERATURA PORTUGUESA MEDIEVAL

**EMENTA:** Origens e periodizações da Literatura Portuguesa. A Literatura Portuguesa medieval: a poesia trovadoresca e a poética dos cancioneiros. O nascimento da prosa literária: os cronicões e as novelas de cavalaria. A literatura do século XV: O *Cancioneiro Geral*. A evolução da prosa quincentista: a crônica palaciana e a prosa doutrinária.

#### BIBLIOGRAFIA

Textos teórico-críticos

BUESCU, Maria Gabriela Carvalhão. *Perceval e Galaaz, cavaleiros do Graal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Literatura Portuguesa, 1991. 230p.

BUESCU, Maria Leonor. *Literatura Portuguesa Medieval*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 317p.

CIDADE, Hermâni. *Lições de Cultura e Literatura Portuguesas*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1. 550p.

COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.

FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 545p.

FERREIRA, Joaquim. *História da Literatura Portuguesa*. Porto: D. Barreira, 1951. 963p.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.

LANCIANI, Giulia, TAVANI, Giuseppe (coords.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993. 698p.

LAPA, M. Rodrigues. *Lições de Literatura Portuguesa: época medieval*. 10. ed. Coimbra: Coimbra, 1981. 499p.

MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.

REMÉDIOS, Joaquim Mendes. *História da Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Atlântida, 1930. 708p.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.

SARAIVA, José Hermano. *História Concisa de Portugal*. 10. ed. Lisboa: Europa-América, 1986. 367p.

SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.

SPINA, Segismundo. *Era Medieval*. In: AMORA, António Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 7. ed. São Paulo: DIFEL, s. d. 230p.

\_\_\_\_\_, Segismundo. *A Lírica Trovadoresca*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1996. 418p.

#### Textos literários

- A DEMANDA do Santo Graal; texto sob os cuidados de Heitor Megale. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992. 538p.
- AS CRÓNICAS de Fernando Lopes; seleccionadas, transpostas em português moderno por António José Saraiva. 2. ed. Lisboa: Portugália, 1969. 458p.
- BRAGA, Marques (org.). *Cancioneiro da Ajuda*. Lisboa: Sá da Costa, 1945. 2v.
- CORREIA, Natália. *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Estampa, 1976. 295p.
- DUARTE, Dom. *Leal Conselheiro*; edição crítica, introdução e notas de Maria Helena Lopes de Castro. Lisboa: IN-CM, 1998. 380p.
- FLORILÉGIO do Cancioneiro de Resende; selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa. Lisboa: s. ed., 1944. 102p.
- LAPA, M. Rodrigues. *Cantigas d'escarnho e de maldizer*. Coimbra: Galáxia, 1965. 764p.
- NUNES, José Joaquim. *Crestomatia arcaica*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1970. 479p.
- \_\_\_\_\_, José Joaquim. *Cantigas d'Amigo dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973. v. 2, 471p.
- \_\_\_\_\_, José Joaquim. *Cantigas d'Amor dos Trovadores Galego-Portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 562p. Cf. Introdução (p. XI-L).
- O ROMANCE DE AMADIS; reconstituição do *Amadis de Gaula* dos Lobeiras (sécs. XIII-XIV) por Affonso Lopes Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 134p.
- TAVARES, José Pereira (sel.). *Antologia de textos medievais*; selecção, introdução e notas pelo prof. José Pereira Tavares. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1961. 323p.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA CLÁSSICA

EMENTA: O Renascimento português: origens e características. O Teatro de Gil Vicente. Poesia épica e lírica de Camões: importância e influência. Principais representantes do Maneirismo e do Barroco. O Neoclassicismo e suas repercussões na poesia, na oratória e no teatro.

#### BIBLIOGRAFIA

##### Textos teórico-críticos

- AMORA, António Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.
- BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos Camonianos*. Ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Cátedra Pe. Antônio Vieira, 2000. 329p.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Literatura Portuguesa Clássica*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992. 245p.
- CARVALHO, Joaquim Barradas de. *O Renascimento Português: em busca de sua especificidade*. Lisboa: IN-CM, 1980. 66p.
- CIDADE, Hemâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.
- \_\_\_\_\_, Hemâni. *Luis de Camões: o lírico*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1992. 308p.
- \_\_\_\_\_, Hemâni. *Luis de Camões: o épico*. Lisboa: Presença, 1985. 194p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3v.
- \_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. O Velho do Restelo e as contra-dições camonianas. In: *Camões e Pessoa, poetas da utopia*. Lisboa: Europa-América, 1983. p. 69-76.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. 540p.
- \_\_\_\_\_, Fidelino. *História da Literatura Clássica*. São Paulo: Anchieta, 1946. 3v.
- FREIRE, Anselmo Braacamp. *Vida e obras de Gil Vicente*. 2. ed. Lisboa: Revista Ocidente, 1944. 632p.
- GUINSBURG, J.(org.). *Classicismo*. São Paulo: Perspectiva, 1999. 489p.
- HATZFELD, Helmut. *Estudios sobre el Barroco*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1973. 561p.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.
- \_\_\_\_\_, Arnold. *Maneirismo: a crise da Renascença e o surgimento da arte moderna*. Tradução por Magda França. São Paulo: Perspectiva/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. 463p.

- LOURENÇO, Eduardo. *Poesia e metafísica: Camões, Antero, Pessoa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983. 261p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- MONGELLI, Lênia Márcia. *A estética da ilustração*. São Paulo: Atlas, 1992. 160p.
- RAMALHO, Américo da Costa et alii. *Renascimento e Maneirismo*. Lisboa: Alfa, 2001. 656p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Oscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_, António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971. 594p.
- SILVEIRA, Francisco Maciel, MONGELLI, Lênia, CUNHA, Maria Helena Ribeiro. *Classicismo, Barroco e Arcadismo*. São Paulo: Atlas, 1993. v. 2, 283p.
- \_\_\_\_\_, Francisco Maciel. *Literatura Barroca*. São Paulo: Global, 1987. 170p.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.

#### Textos literários

- BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*; seleção, introdução, notas e glossários por Cleonice Berardinelli. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984. 446p.
- BOCAGE, Manuel Maria l'Hedoux Barbosa du. *Opera Omnia*. Lisboa: Bertrand, 1969-1973. 6v.
- CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*; ed. org. por Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto, 1985. 642p.
- FALCÃO, Cristóvão. *Crisfal*. In: TEXTOS QUINHENTISTAS; estabelecidos e comentados por Sousa da Silveira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945. 380p. p. 59-142.
- LOBO, Francisco Rodrigues. *Poesias*. Lisboa: Sá da Costa, 1940. 191p.
- MELO, D. Francisco Manuel de. *A tuba de Caliope*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988. 253p.
- RIBEIRO, Bernardim. *Menina e Moça*. Lisboa: Sá da Costa, 1949. 335p.
- SPINA, Segismundo; SANTILLI, Maria Aparecida. *Apresentação da poesia barroca portuguesa*. Assis: FFCL, 1967. 404p.
- VICENTE, Gil. *Obras Completas*. Porto: Lello & Irmão, 1965. 1468p.
- VICENTE, Gil. *Obras de Gil Vicente*; direcção científica de José Camões. Lisboa: In-CM, 2002. 5v.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA MODERNA

EMENTA: A prosa e a poesia românticas em Portugal. Autores e obras mais importantes e estudo das principais características do período: Almeida Garrett, Alexandre Herculano e Camilo Castelo Branco. O romance realista de Eça de Queirós. A poesia realista de Antero de Quental e de Cesário Verde.

#### BIBLIOGRAFIA

Textos teórico-críticos

- AMORA, António Soares (dir.). *Presença da Literatura Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 5v.
- CIDADE, Hermâni. *Lições de Literatura Portuguesa*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1975. v. 1, 550p.
- COELHO, Jacinto do Prado. *Problemática da história literária*. 2. ed. Lisboa: Ática, 1961. 280p.
- \_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. *A letra e o leitor*. 3. ed. Porto: Lello & Irmão, 1996. 347p.
- COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.
- \_\_\_\_\_, Jacinto do Prado. *A poesia ultra-romântica*. Lisboa: Clássica, 1944. 2v.
- D'ANGELO, Paolo. *A Estética do Romantismo*. Trad. Isabel Teresa Santos. Lisboa: Estampa, 1997. 212p.
- FRANÇA, José Augusto. *O Romantismo em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1993. 605p.
- GOMES, Álvaro Cardoso; VECHI, Carlos Alberto. *A estética romântica: textos doutrinários comentados*. São Paulo: Atlas, 1992. 186p.
- GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978. 324p.
- LIMA, Isabel Pires de (org.). *Antero de Quental e o destino de uma geração*. Lisboa: Asa, 1994. 384p.

- LOPES, Óscar. *Modos de ler*. 2. ed. Porto: Inova, 1972. 448p.
- MAN, Paul de. *The Rhetoric of romanticism*. New York: Columbia University Press, 1984. 327p.
- MACEDO, Helder. *Nós — uma leitura de Cesário Verde*. Lisboa: Plátano, 1975. 322p.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.
- REIS, Carlos. *Conferências do Casino*. Lisboa: Alfa, 1991. 180p.
- \_\_\_\_\_, Carlos. *Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 369p.
- REIS, Carlos. *Estatuto e perspectiva do narrador na ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina, 1975. 226p.
- \_\_\_\_\_, Carlos; PIRES, Maria da Natividade. O Romantismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — V*. Lisboa: Verbo, 1993. 362p.
- RIBEIRO, Maria Aparecida. Realismo e naturalismo. In: REIS, Carlos (coord.). *História crítica da literatura portuguesa — VI*. Lisboa: Verbo, 1994. 413p.
- SANTILLI, Maria Aparecida. *Julio Dinis, romancista social*. São Paulo: FFLCH/USP, s. d. 215p.
- SARAIVA, António José, LOPES, Oscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.
- \_\_\_\_\_, António José. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Porto: Europa-América, 1972. 2v.
- SÉRGIO, António. Os dois Anteros (o luminoso e nocturno). In: *Ensaio*. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1959. t. IV. 307p. p. 137-169.
- SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.
- \_\_\_\_\_, João Gaspar. *Vida e obra de Eça de Queirós*. Amadora: Bertrand, 1973. 746p.

#### Textos literários

- CASTELO BRANCO, Camilo. *Obra Seleta*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. 2v.
- DEUS, João de. *Campo de Flores*. Lisboa: Europa-América, s. d. 2v.
- DINIS, Júlio. *Obras*. Porto: Lello & Irmão, s. d. 2v.
- GARRETT, Almeida. *Folhas Caidas*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d. 148p.
- \_\_\_\_\_, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Ulisseia, s. d. 254p.
- \_\_\_\_\_, Almeida. *Viagens na minha terra*; prefácio e notas de José Pereira Tavares. Lisboa: Sá da Costa, 1953. 332p.
- GARRETT, Almeida. *Frei Luís de Sousa*. 2. ed. Lisboa: Ulisseia, s. d. 143p.
- GARRETT, Almeida. *Obras*. Lisboa: Lello & Irmão, 1963. 2v.
- HERCULANO, Alexandre. *Eurico, o Presbítero*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988. 112p.
- \_\_\_\_\_, Alexandre. *Poesias Completas*. Lisboa: IN-CM, 1981. 244p.
- O LIVRO de Cesário Verde. Lisboa: Ulisseia, s. d. 174p.
- PASSOS, A. A. Soares de. *Poesias*. 5. ed. Porto: Cruz Coutinho, 1870. 182p.
- QUEIRÓS, Eça de. *O Primo Basílio*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1992. 295p.
- \_\_\_\_\_, Eça de. *O Mandarim*; ed. de Beatriz Berrini. Lisboa: IN-CM, 1992. 207p.
- QUENTAL, Antero de. *Sonetos*; ed. org., pref. e anotada por António Sérgio. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1968. 287p.
- VERDE, Cesário. *Obra completa*; organ., pref. e anotada por Joel Serrão. Lisboa: Portugalia, imp. 1964. 259p.
- [www.ipn.pt/literatura/letras](http://www.ipn.pt/literatura/letras)
- [www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura/autores)
- [www.instituto-camoes.pt/literatura](http://www.instituto-camoes.pt/literatura)

#### LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

EMENTA: Simbolismo, origem e características. Poesia e prosa simbolistas: Camilo Pessanha, Raul Brandão e outros. Modernismo, origem e características. Correntes literárias modernistas. Fernando Pessoa e a renovação da poesia portuguesa. O romance e o conto. Principais escritores da atualidade.

#### BIBLIOGRAFIA

Textos teórico-críticos

- AMORA, António Soares. Simbolismo. In: *Presença da Literatura Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1974. 272p.
- BALAKIAN, Anna. *O simbolismo*. Trad. José Bonifácio A. Caldas. São Paulo:



Perspectiva, 1985. 147p.

BERARDINELLI, Cleonice. *Mário de Sá-Carneiro — poesia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 83p.

COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. 3 v.

FRANÇA, José Augusto. *A Arte em Portugal no século XX*. 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1985. 660p.

GARCEZ, Maria Helena Nery. "Bolor". In: *A ficção portuguesa contemporânea (1960-1970)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. p. 80-92. [Boletim, n.º 16].

\_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Trilhas em Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro*. São Paulo: Moraes/Ed. da Universidade de São Paulo, 1989. 136p.

\_\_\_\_\_, Maria Helena Nery. *Alberto Caeiro descobridor da natureza?*. Porto: Centro de Estudos Pessoaanos, 1985. 211p.

GOMES, Álvaro Cardoso. *Poesia Simbolista*. São Paulo: Global, 1986. 136p.

\_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. Simbolismo/Modernismo. In: MOISES, Massaud (org.). *A Literatura Portuguesa em perspectiva*. São Paulo: Atlas, 1994. 4 v., v. 4, 238p.

\_\_\_\_\_, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista: textos doutrinários comentados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 167p.

GUIMARÃES, Fernando. *Poética do Simbolismo em Portugal*. Lisboa: IN-CM, 1990. 223p.

\_\_\_\_\_, Fernando. *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello & Irmão, 1992. 268p.

HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. Tradução por Walter Geenen. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2v.

LEMOES, Esther. *"Clepsidra" de Camilo Pessanha*. 2. ed. Lisboa: Verbo, 1981. 187p.

LOPES, Óscar. *Ler e depois: crítica e interpretação literária*. 2. ed. Porto: Inova, 1969. 387p.

LOURENÇO, Eduardo. *Sentido e forma da poesia neo-realista*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1983. 212p.

MACHADO, Álvaro Manuel (org.). *Dicionário de Literatura*. Lisboa: Presença, 1996. 567p.

MOISES, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 387p.

PEREIRA, J. C. Seabra. *Decadentismo e Simbolismo na Poesia Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1975. 496p.

\_\_\_\_\_, J. C. Seabra. *Do Fim-de-Século ao Modernismo*. In: REIS, Carlos (dir.). *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Verbo, 1993. v. 7, 460p.

REIS, Carlos. *O discurso ideológico do neo-realismo português*. Coimbra: Almedina, 1983. 685p.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.

SIMÕES, João Gaspar. *História da Poesia Portuguesa*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1955-1959. 3v.

SPAGGIARI, Barbara. *O Simbolismo na obra de Camilo Pessanha*. Tradução por Carlos Moura. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982. 128p.

TORRES, Alexandre Pinheiro. Teses Neo-Realistas. In: *O Romance: o mundo em equação*. Lisboa: Portugália, 1967. p. 186-223.

#### Textos literários

BRANDÃO, Raul. *A Farsa*. 5. ed. Coimbra: Atlântida, 1974. 170p.

CASTRO, Eugénio de. *Constança*. In: *Obras Poéticas*. Lisboa: Lumen, 1929. v. 5, 184p. p. 1-72.

ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 217p.

FERREIRA, José Gomes. *Poesia — I*. 5. ed. Lisboa: Portugália, 1972. 170p.

\_\_\_\_\_, Vergílio. *Aparição*. 6. ed. Lisboa: Portugália, 1968. 284p.

FONSECA, Branquinho da. *O Barão e outros contos*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s. d.

HELDER, Herberto. *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1990. 575p.

NOBRE, António. *Só*. 13. ed. Porto: Tavares Martins, 1966. 219p.

\_\_\_\_\_, António. *Primeiros Versos*. Braga: Augusto Costa, 1945. 143p.

\_\_\_\_\_, António. *Despedidas*. Porto: Lello & Irmão, 1985. 218p.

ORPHEU 1. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1959. 120p.

ORPHEU 2. 2. ed. Int. crítica de Maria Aliete Galhoz. Lisboa: Ática, 1976. 110p.

PESSANHA, Camilo. *Clepsidra e outros poemas*; estabelecimento de texto, introdução crítica, notas e comentários por Paulo Franchetti. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. 262p.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. 842p.

REDOL, Alves. *Gaibéus*. 7. ed. Lisboa: Europa-América, 1969. 322p.

SA-CARNEIRO, Mário. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 1101p.

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 357p.  
[www.ipn.pt/literatura](http://www.ipn.pt/literatura)  
[www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/literatura)

#### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

**EMENTA:** Enfoca as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Maria Bernadete Martins, ARRUDA, Susana, M. de. *Como fazer referências* (bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos). Disponível em : <http://www.ufsc.br>.  
ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.  
CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hil do Brasil, 1977.  
DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados, 1996.  
JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.  
PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2000.  
TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

#### **MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS**

**EMENTA:** Vocábulos formais na língua portuguesa: classificação; funcionamento na frase e no discurso; estrutura e processo de formação vocabular; categorias do nome e do verbo.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.  
BACCEGA, Maria Aparecida. *Artigo & Crase*. São Paulo: Ática, 1989.  
BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.  
CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.  
\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.  
CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.  
COSTA, Sônia Bastos Barbosa. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.  
FREITAS, Horácio Rolim. *Princípios de morfologia*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.  
FERREIRA, Maria Aparecida S. de Camargo. *Teoria e formação de palavras; teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.  
KHEDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1993.  
LAROCA, Maria de Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas, Pontes, Juiz de Fora, UFJF, 1994.  
MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.  
\_\_\_\_\_. *Português estrutural*. São Paulo: Pioneira, 1988.  
MACEDO, Walmirio. *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.  
MELO, Gladstone Chaves de. "A classificação das palavras" In *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.  
MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: EDUFC, 1987.  
NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.  
ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.  
ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.  
SANDMANN, Antônio. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).  
\_\_\_\_\_. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992. – (Coleção Repensando a língua portuguesa).  
SILVA, M. Cecília P. de Souza e & KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1983.  
ZANOTO, Normélio. *Estrutura morfológica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.  
Gramáticas da língua portuguesa.

#### OFICINA DE AVALIAÇÃO EM PORTUGUÊS

**EMENTA:** Apresenta e discute as diferentes modalidades de avaliação da aprendizagem, mostrando como as práticas avaliativas se articulam a concepções subjacentes de língua e de ensino/aprendizagem de língua. Situa as atividades avaliativas nos diferentes planos de regulação do sistema educacional, da intervenção pedagógica e da aprendizagem, propondo atividades a partir dessas diferentes perspectivas para avaliação do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

#### BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BELTRAN, José Luís. A avaliação no ensino de português. In: *O ensino de português: intenção ou realidade*. São Paulo: Moraes, 1989. p. 129-138.
- CAGLIARI, Luis Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedor. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. A avaliação formativa: estratégia didática para ensino-aprendizagem da língua materna. Belém, *Moara*. (Revista dos Cursos de Pós-graduação), n. 09, 1998, p. 105-133.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Dissertação de mestrado. Belém, UFPA, 2001.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- [www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq)
- XAVIER, Maria Luísa; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (org.). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 123 p. (Cadernos de Educação Básica, vol. 3).
- ZEN, Maria Isabel H. Dalla. *Ensino da língua materna: princípios orientadores*.

#### OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

**EMENTA:** Discussão das teorias de produção e compreensão textuais. Processo de ensino-aprendizagem da compreensão textual. O processo textual numa perspectiva enunciativa. Constituição e funcionamento do texto escrito.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASTOS, Lúcia K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática Linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.
- CHARMEUAUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4ª ed. (trad. de Maria José do Amaral Ferreira.) São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, Lígia (coord.) 4ª ed. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos) e 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos)
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas-Sp: Ed. Da UNICAMP, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola*. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, jun., 1981.
- MANTENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Ed. Autores Associados, 1994.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.
- [www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&oeq)

#### OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL

**EMENTA:** Reflexão sobre espaço das habilidades orais no ensino de línguas. Propõe uma abordagem pragmática sugerindo pistas e atividades para aperfeiçoar a interação e a produção oral em situações reais e simuladas de comunicação

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- CAGLIARI, Luis Carlos. Ditados e Ditadores, entendidos e entendedentes. In: TASCA, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian Chaves da (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: EDUFPA, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de sso do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- [www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o](http://www.google.com.br/search?q=atitudes+ling%C3%BC%C3%ADsticas&ie=UTF-8&o)

#### OFICINA DE ENSINO DE LITERATURA

**EMENTA:** Discute a função do texto literário em aulas de língua portuguesa e propõe a elaboração de atividades voltadas para a sua utilização didática em sala de aula.

#### BIBLIOGRAFIA

- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CADERMATORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: FFLCH-USP, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, 24, 1972.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Artmed: Porto Alegre, 2003.
- PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- ROCCO, Maria Thereza. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

#### RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

**EMENTA:** Disciplina de caráter teórico-prático que tem por objetivo discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/produzidor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional. Avaliação e seleção de softwares que estejam em consonância com os objetivos educacionais previstos pelos PCNs referentes ao ensino de língua materna.

#### BIBLIOGRAFIA

- BABIN, P & KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Educação e tecnologia. In: *Educação & tecnologia*. Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologias dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, Ano I, abr. 1997, p. 4-29.
- CRYSTAL, David. O triunfo da indisciplina na evolução da linguagem web. Rio de Janeiro, 4 jan. 2002. Disponível em: <http://www.terra.com.br/informática>.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de ensino: para estudantes universitários*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERRÉS, J. *Video e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MACIEL, Ira Maria. *EAD: construindo significados*. Revista ADVIR, Rio de Janeiro, p. 47-55, set. 2001.

- PERRENOUD, Philippe. *10 competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SAMPAIO, Marisa Narciso & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VALENTE, José Armando. *Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. In: Revista Pátio: Tecnologias Educacionais – ano 3, no. 9 maio/julho, 1999.

#### SINTAXE DO PORTUGUÊS

**EMENTA:** Coordenação e subordinação; a estrutura frasal sob o aspecto sintático, semântico e informacional; frase ativa, passiva e predicativa; os processos sintáticos de configuração da frase: regência, concordância e ordem.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1966.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.
- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- BRITO, Célia Maria Coelho. *Sobre língua portuguesa*. Belém: CEJUP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo da regência na linguagem do vestibulando*. Belém: Editora Universitária UFPA, 1995.
- \_\_\_\_\_. Funções pragmáticas extrafrases: um apelo interlocutivo na construção de narrativas orais do amazônia paraense. In GÄRTNER, Eberhard. *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: Publicações do Instituto Ibero-Americano, 2000.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 1988.
- CASTILHO, Ataliba T. de. "O artigo no português culto em São Paulo". In *Português culto falado no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1996.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *Estrutura do vernáculo*. Fortaleza: secretaria de Cultura e Desporto, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. *Sintaxe portuguesa; metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- Gramáticas da língua portuguesa

#### TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**EMENTA:** Monografia de iniciação científica de acordo com as diretrizes básicas para desenvolver atividades de pesquisa, articulando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e éticos com as orientações técnicas.

#### 7. IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Encontra-se tramitando na \_\_\_\_\_ Curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Linguagem & Educação: uma abordagem textual, discursiva e variacionista", a ser implementado a partir de julho de 2007, cf. aprovação em instâncias da administração superior. Aprovado, este será o primeiro curso *lato sensu* elaborado e coordenado pelo Campus da \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ que, em 2006, completou 20 anos de presença na Amazônia Paraense. Destaque-se ainda o fato de esse ser um primeiro passo para que o Campus avance na construção de uma política de implantação de cursos de pós-graduação que atendam às necessidades de formação continuada dos seus egressos, no que tange, neste caso, aos profissionais oriundos dos cursos de Letras e Pedagogia. Não menos importante está o fato de o curso ter sido estruturado de modo que atenda tanto egressos do curso de Letras como de Pedagogia e de outras áreas afins, incluindo, pois, disciplinas ligadas à educação, leitura, escrita, ao trabalho, à afetividade e à Amazônia. Também merece ser destacada a situação de o curso oportunizar, no interior de sua dinâmica, que o discente, com base nas disciplinas, tenha

#### 4.2 Habilitação em Língua Portuguesa

| 1o. Semestre – Bloco 1                                     |     | 2o. Semestre – Bloco 2                                     |     |
|------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------|-----|
| LA- Compreensão e Produção Escrita em Português            | 68  | LA- Filologia Românica                                     | 68  |
| FH- Filosofia da Linguagem                                 | 68  | LA- Fonética e Fonologia do Português                      |     |
| LA- Fonética e Fonologia                                   | 68  | LA- Latim II                                               | 68  |
| LA- Fundamentos da Teoria Literária                        | 68  | Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)  | 68  |
| LA- Latim I                                                | 68  | LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português | 68  |
| LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos | 68  | Teoria do Texto Poético                                    | 68  |
| Total da carga horária do semestre                         | 408 | Total da carga horária do semestre                         | 408 |
| 3o. Semestre – Bloco 3                                     |     | 4o. Semestre – Bloco 4                                     |     |
| LA- Compreensão e Produção Oral em Português               | 68  | LA- Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português    | 68  |
| LA- Formação da Literatura Brasileira                      | 68  | LA- Literatura Brasileira Moderna                          | 68  |
| LA- Literatura Portuguesa Medieval                         | 68  | LA- Literatura Portuguesa Clássica                         | 68  |
| LA- Morfologia                                             | 68  | LA- Psicolinguística                                       | 68  |
| LA- Sociolinguística                                       | 68  | ED- Psicologia da Aprendizagem                             | 68  |
| LA- Teoria do Texto Narrativo                              | 68  | LA- Semântica e Pragmática                                 | 68  |
| Total da carga horária do semestre                         | 408 | Total da carga horária do semestre                         | 408 |
| 5o. Semestre – Bloco 5                                     |     | 6o. Semestre – Bloco 6                                     |     |
| LA- Ensino /Aprendizagem do Português I                    | 102 | LA- Ensino/Aprendizagem do Português II                    | 102 |
| LA- Literatura Brasileira Contemporânea I                  | 68  | LA- Literatura Brasileira Contemporânea II                 | 68  |
| LA- Literatura Portuguesa Moderna                          | 68  | LA- Literatura Portuguesa Contemporânea                    | 68  |
| LA- Sintaxe                                                | 68  | LA- Oficina de Avaliação em Português                      | 68  |
| ED- Política Educacional                                   | 68  | LA- Oficina de Ensino de Literatura                        | 68  |
| LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais             | 68  | LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português           | 68  |
| LA- Morfologia do Português                                | 68  | LA- Sintaxe do Português                                   | 68  |
| Total da carga horária do semestre                         | 510 | Total da carga horária do semestre                         | 510 |
| 7o. Semestre – Bloco 7                                     |     | 8o. Semestre – Bloco 8                                     |     |
| LA- Estágio no Ensino Fundamental                          | 102 | LA- Estágio no Ensino Médio                                | 102 |
| LA- Metodologia da Pesquisa                                | 68  | LA- Trabalho de Conclusão de Curso                         | 68  |
| Total da carga horária do semestre                         | 170 | Total da carga horária do semestre                         | 170 |
| Total da carga horária dos semestres                       |     |                                                            | 2   |
| 992                                                        |     |                                                            |     |
| Atividades acadêmico-científico-culturais complementares   |     |                                                            |     |
| 200                                                        |     |                                                            |     |
| Total da carga horária do curso                            |     |                                                            | 3   |
| 192                                                        |     |                                                            |     |

## Anexo 5

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Universidade de Aveiro  
Departamento de Educação e Psicologia  
Programa de Doutorado em Educação

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Convidamos V. s<sup>a</sup>. A participar desta investigação intitulada “Formação inicial de professores de português- língua e justiça social: um estudo sobre o currículo universitário no contexto amazônico”, cujo objetivo é discutir a formação docente, no curso de Letras – Língua Portuguesa.

Para participar é necessário que o (a) senhor(a) leia este documento com atenção. Sua participação é voluntária, não receberá assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso concorde em participar, o (a) senhor(a) deverá assinar esse termo. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento.

O pesquisador responsável irá coletar informações através de entrevista gravada. Os locais e horários serão estabelecidos pelos participantes. Os dados obtidos através da entrevista serão, transcritos, catalogados e divulgados considerando o anonimato dos sujeitos. Sua participação não envolverá desconforto ou risco. Qualquer dúvida, deve entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Helane de Fátima Gomes Fernandes, pelos contatos fornecidos abaixo.

---

Assinatura do responsável pela pesquisa  
Helane de Fátima Gomes Fernandes  
e-mail: [fghelane@gmail.com](mailto:fghelane@gmail.com)  
cel.: (91) 991962572

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo dela. Declaro que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do sujeito participante

## Anexo 6

### *Entrevista com professores formadores participantes da elaboração/discussão dos documentos curriculares*

Guião 1 – Entrevista com professores formadores participantes da elaboração/discussão dos documentos curriculares.

Entrevista com professores formadores participantes da elaboração/discussão dos documentos curriculares.

#### Preparação/iniciação

Explicar o contexto da pesquisa

Pedir autorização para gravar

Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Identificação

Nome

Faculdade/campus

Local

Hora

Relembrar perfil  
do Licenciado em  
Letras no PPC em  
vigor

#### **Perguntas de desenvolvimento 1**

1. Participou alguma vez da elaboração ou discussão do PPC? Quantas?
3. Baseada nessa experiência na elaboração ou discussão, qual a sua opinião sobre o perfil do licenciado descrito/demandado no PPC?
4. Você acha que esse perfil está adequado as exigências sociais atuais do nosso contexto?

**Pergunta de complemento 1** (se a resposta anterior for negativa)

5. Qual seria o perfil mais adequado na sua opinião? Por quê?

#### **Perguntas de desenvolvimento 2**

6. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria possível em Letras? Qual sua opinião?



**Anexo 7**  
Questionário aos licenciados

Questionário aos licenciados e atuantes no ensino de Língua portuguesa na rede básica de pública de educação.

Questionário 1

Identificação

Nome

Faculdade/campus

Ano que se formou

**Perguntas**

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato?
2. Foi pertinente para a sua atuação profissional hoje?
3. Em algum momento, na sua formação, houve alguma sensibilização ou reflexão para o ensino de língua e questões sociais? Como foi ou qual momento?
4. Uma formação para um papel profissional do professor de português mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria necessária? Qual sua opinião?

**Anexo 8**  
*Questionário aos alunos concluintes*

Questionário aos alunos concluintes.

Questionário 2

Identificação

Nome

Faculdade/campus

Ano que se formou

**Perguntas**

**Introdutória**

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso:

( ) Pouco teórico ( ) Muito teórico/gramatical

( ) Pouco crítico e reflexivo ( ) Muito Crítico e reflexivo

( ) outro

---

---

---

**Perguntas de desenvolvimento**

2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?

...

3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

...

## Anexo 9

### Questionários respondidos

| Questionário1                     |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Identificação                     |                                   |
| Nome                              | Ana                               |
| Faculdade/campus em que se formou | Faculdade de Letras - Campus xxxx |
| Ano de formatura                  | 2005                              |

#### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu, especificamente, quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve acesso?

(...) Formal/ Gramatical/Estruturalista

(...) Crítica e reflexiva

( X ) Equilibrada entre as duas alternativas acima

2. Foi pertinente para a sua atuação profissional em sala de aula? Por quê?

A formação que recebi na graduação foi primordial para o sucesso de minha atuação em sala de aula hoje em dia. Muito dos conhecimentos repassados, discutidos e problematizados em sala de aula quando de minha formação estão vivos em minha memória e os utilizo em cada aula por mim ministrada na atualidade. Obviamente, nem tudo é ativado, haja vista que muitos assuntos ali apresentados foram de cunho quase exclusivamente acadêmico, e estão muito mais voltados para a pesquisa em língua/linguagem. Entretanto, não se pode negar que contribuíram para a sustentar teoricamente minha prática educacional.

3. Em algum momento, na sua formação houve sensibilização ou reflexão sobre o ensino de língua e questões sociais? Como foi ou qual momento?

Em inúmeros momentos, nas discussões implementadas pelos discentes na universidade, avaliamos a aplicação prática dessa teoria que ora era discutida. Disciplinas como Sociolinguística, Análise do Discurso, Pragmática Linguística etc., que, embora não estivessem, à época, com esta nomenclatura na grade curricular do curso, davam vivacidade ao aspecto mais estrutural da língua.

4. Uma formação para um papel profissional do professor de português mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

É fundamental a formação básica (licenciatura) do profissional que atua em sala de aula, mas não podemos esquecer da formação continuada, que amplia a visão do docente, tornando suas aulas muito mais prazerosas e os resultados muito mais significativos para a os alunos, para a escola, para o próprio docente e para a sociedade em geral. Fazer especialização, mestrado, doutorado está para além do crescimento como indivíduo, deveria ser uma ação tomada como obrigatória, especialmente pelo poder público, que deveria auxiliar aos docentes na efetivação dessa formação. Atualmente, o profissional é que busca, por sua conta, risco e sobrecarga, atualizar-se na academia, sendo que uma maioria absoluta não o faz,

tornando o ensino maquinificado e repetitivo, afastando o aluno de um pensamento crítico, já que este pouco ou nunca é incentivado. Há heroicas e isoladas esferas públicas que o fazem, a exemplo da Secretaria Estadual de Educação do XXXX (SEDUC), que autoriza licença ao docente que estiver cursando uma pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado (licença aprimoramento), desde que este profissional seja efetivo e já tenha ultrapassado o tempo de seu estágio probatório.

| Questionário 1                    |                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Identificação                     |                                      |
| Nome                              | Laura                                |
| Faculdade/campus em que se formou | Faculdade de Letras - Campus xxxxxxx |
| Ano de formatura                  | 2004                                 |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu, especificamente, quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve acesso?

Boa parte da formação foi de leitura Estruturalista, com algumas intervenções do Funcionalismo, mas já nos últimos anos do curso.

(...) Formal/ Gramatical/Estruturalista

(...) Crítica e reflexiva

(...) Equilibrada entre as duas alternativas acima

2. Foi pertinente para a sua atuação profissional em sala de aula? Por quê?

Parcialmente, os estudos estruturalistas são relevantes para compreendermos alguns fenômenos linguísticos mais formais, mas sua abordagem sistemática não cabe nos universos discursivos que envolvem a realidade de nossas salas de aula.

3. Em algum momento, na sua formação houve sensibilização ou reflexão sobre o ensino de língua e questões sociais? Como foi ou qual momento?

Sim. Nas aulas de Sociolinguística, nas disciplinas pedagógicas e de Literatura, principalmente nos estudos dos movimentos literários mais contemporâneos.

4. Uma formação para um papel profissional do professor de português mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

Seria importante, porque a linguagem é elemento essencial para a vida em sociedade, logo um professor de português bem-formado, forma, por sua vez, pessoas conscientes e plenas no exercício de sua cidadania, pois elas podem compreender a linguagem como um instrumento de compreensão do mundo que as cerca.

| Questionário 1                    |                                     |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Identificação                     |                                     |
| Nome                              | Tais                                |
| Faculdade/campus em que se formou | Faculdade de Letras - Campus xxxxxx |
| Ano de formatura                  | 2006                                |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu, especificamente, quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve acesso?

(...) Formal/ Gramatical/Estruturalista

(...) Crítica e reflexiva

( x ) Equilibrada entre as duas alternativas acima

2. Foi pertinente para a sua atuação profissional em sala de aula? Por quê?

Tive uma formação equilibrada nas disciplinas de Língua Portuguesa (I, II, III, IV, V, VI e VII, a finalidade foi conhecer a língua formal, gramatical e estruturalista; nas disciplinas de Sociolinguística do Português, Linguísticas I, II e III e Linguística Aplicada foi uma abordagem mais crítica e reflexiva da língua, norteando a minha prática, contribuindo para uma melhor compreensão de como trabalhar em sala de aula as duas formas, pois a língua é viva, mutável, os falantes reinventam a forma de falar, de se comunicar a todo momento, ainda mais em tempos de mídias sociais, porém o professor de português deve buscar o equilíbrio em suas aulas, entre o ensino da língua padrão e o funcionamento da língua do dia a dia do aluno, evitando assim o purismo, o preconceito linguístico e consequentemente a estigmatização da língua.

3. Em algum momento, na sua formação houve sensibilização ou reflexão sobre o ensino de língua e questões sociais? Como foi ou qual momento?

Na disciplina Sociolinguística do Português houve discussão sobre como em sala de aula iríamos ensinar a língua portuguesa, os questionamentos foram diversos, mas o que me recordo foi como ensinar português na escola pública? com um alunado mal alfabetizado, com problemas familiar diversos, com uma escola muitas vezes sem estrutura física, sem merenda, sem um mínimo de condições de trabalho para os professores realizarem suas atividades e terem resultados satisfatórios com seus alunos. No curso vez ou outra tínhamos discussões sobre questões sociais e o ensino de língua, essas discussões acredito me ajudaram a refletir a minha prática em sala de aula.

4. Uma formação para um papel profissional do professor de português mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

Acredito que toda formação de um professor, no caso aqui específico do professor de português, deve ser voltada a um maior comprometimento com a sociedade, pois o objeto de estudo do professor de português é a língua, através das suas aulas, ele pode formar um leitor mais consciente, crítico, e disposto a mudar a sua realidade.

Creio que nós professores somos empreendedores da justiça social dentro de nossas salas de aulas, só ainda não nos demos conta disso.

| Questionário 1    |                                                      |
|-------------------|------------------------------------------------------|
| Identificação     |                                                      |
| Nome              | Karla                                                |
| Faculdade/campus  | Letras-Língua Portuguesa/Campus Universitário Xxxxxx |
| Ano que se formou | 2016                                                 |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

Foi uma boa formação, ainda que com algumas limitações. De maneira geral, o curso me colocou diante de conhecimentos e concepções teóricas muito proveitosas e importantes a minha prática docente. Entretanto, em experiências em eventos, mesmo na época do curso, e com outros colegas de docência, após, pude perceber que muitos conteúdos também importantes - sobretudo para a continuidade da vida acadêmica - não foram abordados, como semiótica (linguisticamente falando) e questões acerca da inclusão (no ramo mais pedagógico). Além disso, talvez por se tratar de um curso na modalidade intervalar, muitos assuntos foram apenas citados, sem que houvesse uma abordagem efetiva.

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso (marque apenas uma alternativa):

( ) Pouco teórico ( ) Muito teórico/gramatical

( ) Pouco crítico e reflexivo ( ) Muito Crítico e reflexivo

( x ) outro \_ Mediano quanto ao campo teórico e quanto a reflexão e a criticidade.

2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?

Sim. Em muitos momentos do curso discutimos questões sociais, com ênfase em nosso papel enquanto futuros professores de língua portuguesa. Isso ocorreu, por exemplo, nas disciplinas de Fonética e Fonologia do Português e Sociolinguística. Nelas, na primeira de maneira mais efetiva, tivemos a possibilidade de refletir sobre o preconceito linguístico que nós mesmos tínhamos quanto a nossa forma de falar. Refletimos ainda a respeito da nossa condição de pessoas do interior do XXXX, da microrregião do Baixo Tocantins, com um falar próprio o qual precisava ser compreendido como identidade linguística, não se constituindo vergonha muito menos fator de diminuição social. Discutimos, também em disciplinas diversas, a importância do trabalho com os gêneros textuais, algumas vezes com o foco em como eles podem ser trabalhados com a finalidade de desenvolver atores sociais que podem se comunicar bem das mais diversas maneiras e objetivos, inclusive os de reivindicar direitos. Tudo isso foi esclarecedor, concomitantemente, contribuiu muito para a minha formação como professora, sendo estas visões as quais sempre tento levar aos meus alunos.

3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

Acredito que isso é de extrema importância. A educação, hoje mais do que nunca, tem um papel fundamental na sociedade e por isso requer profissionais preparados para



os infindáveis desafios que a sociedade nos impõe. Essa preparação não tem como não abordar e discutir questões sociais a fim que as levemos para a vida da comunidade que vamos atender. Após o curso, já como uma profissional que trabalha na rede pública de educação, sei que minha formação não foi ideal, mas ela me proporcionou uma boa visão do meu papel como professora. Portanto, diante da nossa realidade atual, acredito que uma formação adequada para qualquer profissional da educação deve ter como objetivo principal despertá-lo para a promoção da justiça social. Uma das maneiras de isso ocorrer, é colocando o indivíduo em preparação frente a realidade que o espera para que ele possa discutir sobre ela e propor soluções baseado em algo concreto. Porém, também acredito que o real comprometimento é algo subjetivo, logo, dependerá muito da vontade do estudante/futuro profissional.

| Questionário 1    |                        |
|-------------------|------------------------|
| Identificação     |                        |
| Nome              | Ruan                   |
| Faculdade/campus  | Faculdade de Linguagem |
| Ano que se formou | 2017                   |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso (marque apenas uma alternativa):

( ) Pouco teórico ( ) Muito teórico/gramatical

( ) Pouco crítico e reflexivo ( ) Muito Crítico e reflexivo (X) outro: Crítico/reflexivo.

**2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?**

Sim, logo nas primeiras disciplinas – a saber fonética e fonologia, filologia românica – , já se falava sobre sensibilizar-se a respeito das questões sociais a partir das discussões sobre o uso da língua nas comunidades de fala. Lembro-me que, naquele momento, as discussões giravam em torno de mudança/variação linguística, que se relaciona também à produção da fala.

Cito o caso do preconceito linguístico, que, segundo Marcos Bagno, deriva de um preconceito que é social. O preconceito linguístico está diretamente relacionado ao uso de variantes não padrão em uso por comunidades de fala não privilegiadas, cujo uso é fruto de chacotas e estigmas a quem usa. Por causa disso, seria importante refletir sobre o porquê alguém fala *Cráudia* em vez de *Cláudia* (e sofre preconceito por falar dessa forma), visto que há uma explicação científica por trás e vai refletir no ensino de língua. Além do mais, usos de variedades distintas da norma padrão também são motivos para preconceito. Vale ressaltar o estigma à fala nortista e nordestina por parte dos sulistas.

Nesse contexto, era necessário que compreendêssemos como se deram as mudanças ao longo do tempo e como se dá no tempo atual. Além disso, procurávamos entender e explicar os fenômenos linguísticos para que soubéssemos explicar aos nossos alunos e orientá-los quando se depararem com tal situação.

Não pode um profissional parado/estagnado frente a esses problemas sociais, principalmente o profissional de Letras, pois o ensino de língua deriva de decisões políticas, sociais, culturais etc.

**3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?**

Sim. O compromisso com a justiça e promoção social é necessário. Nós, professores, devemos primeiro nos sensibilizar com as situações de injustiça. Não pode uma comunidade sofrer por usar a sua variedade linguística. Como já disse Bagno, isso não é somente questão de língua, mas uma questão social. Portanto, mostrar que

tudo tem uma explicação e ninguém precisa falar a todo momento conforme a norma padrão é ser um profissional comprometido socialmente.

Além disso, o profissional de educação, deve ter esse espírito de comprometimento, uma vez que está formando cidadãos para a vida social nos mais diversos setores da sociedade. É importante repassar aos alunos conceitos de língua/norma/fala para os alunos terem essa consciência. Devemos lutar para que o sujeito seja livre para falar e se expressar como de costume na comunidade onde nasceu e foi criada.

Por isso, é importante que um profissional saiba agir como formador de opinião e impulsionador de ideias na cabeça dos jovens.

| Questionário 1    |                               |
|-------------------|-------------------------------|
| Identificação     |                               |
| Nome              | Rafaela                       |
| Faculdade/campus  | Linguagem - Língua Portuguesa |
| Ano que se formou | 2016                          |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso (marque apenas uma alternativa):

( ) Pouco teórico ( ) Muito teórico/gramatical

( ) Pouco crítico e reflexivo ( X ) Muito Crítico e reflexivo

( ) outro\_\_\_\_\_

[A seguir, você pode responder diretamente abaixo da pergunta ou gravar um áudio e enviar para o e-mail formproflingua@gmail.com ou para o número de whatsapp +351 920180762.]

2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?

Sim. Em muitos momentos no curso de Letras refletimos sobre as questões sociais relacionados ao ensino de língua, buscávamos muito a aprender/entender qual realmente o papel social da língua, mas foi particularmente durante a elaboração de minha pesquisa de conclusão de curso (TCC) que mais me dediquei a saber sobre o papel social da língua e então fui conhecendo termos que respondiam muitas perguntas com relação ao ensino aprendizagem e sala de aula, entendi que o letramento não ocorre só

na escola mas está é apenas uma esfera social na qual podemos adquirir e talvez aprimorar. Minha pesquisa buscava responder qual o Papel social do Ensino de Língua portuguesa a partir do gênero carta de reclamação em sala de aula, foi uma experiência incrível que me ajuda muito na prática em sala de aula.

3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

Um ensino sem um comprometimento social não é cabível, na escola nós estamos em contato direto com uma boa parcela do que representa a sociedade e certamente deve haver um comprometimento com a promoção social de nossos alunos. Como professora sempre devo buscar formas de ensino para melhoria da condição social do aluno, trabalho como professora contratada de LP em localidade ribeirinha do município de Limoeiro de Ajuru/PA, o contexto social no qual nos encontramos é muito contraditório a de uma escola na zona urbana temos pouquíssimo apoio de material pedagógico, os alunos não tem acesso a internet, mas temos professor e alunos em sala de aula e isso é o que motiva a colocar em prática o que aprendi na faculdade, as dificuldades ainda são muitas mas sempre busco mostrar e desenvolver um trabalho em que o aluno se sinta seguro em qualquer lugar que for mostrar seus conhecimentos construídos dentro e fora de sala de aula.

| Questionário 1    |         |
|-------------------|---------|
| Identificação     |         |
| Nome              | Hélio   |
| Faculdade/campus  | xxxxxxx |
| Ano que se formou | 2016    |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso (marque apenas uma alternativa):

Pouco teórico  Muito teórico/gramatical

Pouco crítico e reflexivo  Muito Crítico e reflexivo

outro \_\_\_\_\_

**[A seguir, você pode responder diretamente abaixo da pergunta ou gravar um áudio e enviar para o e-mail formproflingua@gmail.com ou para o número de WhatsApp +351 920180762.]**

2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?

**Foram poucos os momentos em que houve uma reflexão sobre o ensino de língua. Vimos muita matéria na teoria e pouco na prática. Poucos debates e relatos de outras pessoas contando suas experiências no ensino da língua.**

3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

**Sim, acho que seria muito importante, mas pouco se falou sobre isso, sobre esse comprometimento. Também é possível perceber uma falta de interesse dos próprios alunos, muitos estão ali, mas não com a intenção de ser um profissional da área da educação, querem apenas seus diplomas e nada mais. O comprometimento com a educação fica em segundo plano. Acho que um “estímulo” é o que falta para os alunos, o reflexo disso são maus professores em sala de aula e uma educação sem comprometimento.**

| Questionário 1    |                         |
|-------------------|-------------------------|
| Identificação     |                         |
| Nome              | Fábio                   |
| Faculdade/campus  | Faculdade de linguagem/ |
| Ano que se formou | 2017                    |

### Perguntas

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato durante o curso?

1.1 Sobre Língua, sua estrutura e uso (marque apenas uma alternativa):

Pouco teórico  Muito teórico/gramatical

Pouco crítico e reflexivo  Muito Crítico e reflexivo

outro: teórico, crítico e reflexivo

[A seguir, você pode responder diretamente abaixo da pergunta ou gravar um áudio e enviar para o e-mail [formproflingua@gmail.com](mailto:formproflingua@gmail.com) ou para o número de WhatsApp +351 920180762.]

2. Em algum momento, na sua formação, houve sensibilização ou reflexão para as questões sociais e ensino de língua? Se sim, fale um pouco sobre esse momento?

Sim! A exemplo de algumas disciplinas do campo da linguística como Sociolinguística e filologia românica, trataram das questões relacionadas ao aspecto histórico e social da língua, cujo fatores externos implicariam sobre o uso, mudança e variação dela na fala. Nesse sentido, podemos perceber que a língua muitas vezes foi utilizada como instrumento de poder (político) de um povo sobre outro, num contexto histórico. Já, em um contexto atual, vimos a língua como produto social, pela qual se manifestam as identidades de uma comunidade de fala, num contexto sociocultural. Portanto, foi nesse sentido que essas disciplinas nos fizeram refletir sobre a necessidade de se pensar esses aspectos para o ensino de língua em sala, ainda que a gramática tradicional seja o conceito primaz no ensino, mas considerando as diversidades e especificidades que o aluno traz de fora para dentro de sala. Também, tivemos a disciplina de Política Educacional, na qual foram abordados assuntos relacionados as políticas públicas relacionadas a educação, voltadas para além das práticas de ensino e aprendizagem, mas refletindo sobre desenvolvimento dessas políticas e tratando das necessidades de se pensar e exigir novas políticas para inclusão e melhoria da educação escolar e social.

3. Uma formação para um papel profissional mais comprometido socialmente, comprometido com a promoção da justiça social, por exemplo, seria importante? Qual sua opinião?

Sim, pois, nós profissionais da educação não somos meros transmissores de conteúdo em sala de aula, somos agentes públicos com o intuito de orientar, ensinar e desenvolver práticas que venham colaborar para as aprendizagens, para o desenvolvimento sociocultural e de inclusão, uma vez que, é pela educação que os sujeitos se constroem e por ela fazemos justiça social.