



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

TATIANA FASOLO BILHAR DE SOUZA

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DE TEXTO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

CASCAVEL – PR
2018

TATIANA FASOLO BILHAR DE SOUZA

**CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DE TEXTO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Coorientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL – PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

S719c Souza, Tatiana Fasolo Bilhar de.
Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras / Tatiana Fasolo Bilhar de Souza . --- Cascavel (PR), 2018.
220 f.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Coorientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Inclui Bibliografia

1. Professores - Formação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Diálogos. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Baumgärtner, Carmen Teresinha. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 20.ed. 410

TATIANA FASOLO BILHAR DE SOUZA

**CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DE TEXTO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE
CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Carmen Teresinha Baumgartner

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



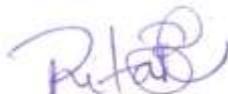
Lilian Cristina Buzato Ritter

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Rita Maria Decarli Bottega

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de fevereiro de 2018

Dedico esta pesquisa à minha família, pois “a parte sem o todo não é parte” (Gregório de Matos).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ivan e Katia, por todo o carinho, dedicação e amor incondicional. A vocês devo tudo o que sou.

A meu esposo e companheiro na vida, David, pela cumplicidade e carinho. Obrigada por sua paciência e compreensão, por seu apoio, por cada sorriso e abraço nos momentos difíceis, por me carregar no colo quando precisei.

A meu irmão, Péterson, meu exemplo de disciplina e meu médico particular, pelas conversas, risadas e por todos os cuidados quando o corpo reclamou durante a jornada.

Aos meus sobrinhos Miguel e Bento, por me lembrarem da beleza e magia da infância e tornarem meus dias mais leves.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade, da Unioeste, pelas aulas ministradas e pelo conhecimento compartilhado. E a todos os mestres que passaram e permanecem em meu caminho trazendo ensinamentos valiosos.

Ao Colegiado do curso de Letras da Unioeste de Foz do Iguaçu, e também ao de Marechal Cândido Rondon, por cederem os planos de ensino que constituíram parte dos dados desta investigação.

Aos membros da banca do seminário de dissertação, da qualificação e da defesa, Professoras Doutoras Lilian Cristina Buzato Ritter, Maria Elena Pires Santos e Rita Maria Decarli Bottega, pelas muitas e importantes contribuições à pesquisa.

À Professora Doutora Carmen Teresinha Baumgärtner, minha coorientadora. Obrigada por suas leituras atentas desta pesquisa e por suas contribuições sempre tão acertadas. Agradeço também pelo carinho e pela disposição com que me acompanhou nesse processo.

À minha orientadora, Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Trabalhar sob sua orientação é um imenso privilégio. Com você aprendo a cada dia que um excelente professor é, antes de tudo, um ser humano humilde e generoso. Agradeço pela compreensão, pela amizade, pelo carinho. E, também, pelos muitos ensinamentos, pelas leituras e releituras deste texto, pelas correções, por todas as horas dedicadas a mim e a esta pesquisa. Obrigada por me conduzir com tanta maestria e gentileza durante esse percurso.

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa de mestrado.

A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.

Aristóteles

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras.** 2018. (220 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa (LP), em nosso país, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), vem sendo orientado por uma concepção interacionista de linguagem, a qual pressupõe o trabalho, em sala de aula, a partir de situações reais de uso da língua. Na esteira desse documento, o Estado do Paraná, em 2008, publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), que em sua seção sobre o ensino de LP (DCELP) é norteada pelas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Esse documento centra-se numa concepção interacionista e dialógica de linguagem, com foco no discurso como prática social, compreende o texto na sua condição de enunciado e orienta para o uso dos gêneros discursivos em sala de aula como ferramentas para o ensino da LP. No entanto, para terem condições de efetivar essa proposta em sua prática pedagógica, é necessário que os professores de LP recebam, desde a graduação, uma formação coerente com tais propósitos. Tratar desse assunto requer, então, que voltemos nosso olhar de pesquisadora para a formação inicial dos professores de Letras. Nesse sentido, esta pesquisa analisa dois cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), o do *campus* Foz do Iguaçu e o do *campus* Marechal Cândido Rondon, buscando responder a seguinte questão: *Existe um diálogo entre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCELP?* No intuito de respondê-la, propusemos como objetivo geral: relacionar as orientações teórico-metodológicas das DCELP com os PPP e com os planos de ensino de disciplinas de dois cursos de Letras da Unioeste, observando a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que orienta a formação inicial do professor de LP, dentro do contexto sócio-histórico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil. Na perspectiva de dar conta desse propósito investigativo, realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, inscrita na área da Linguística Aplicada, focada na análise documental do PPP e de oito planos de ensino dos cursos analisados – três do curso de Marechal Cândido Rondon e cinco do curso de Foz do Iguaçu. A base teórica sustenta-se em autores do próprio Círculo de Bakhtin – tais como Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), Volochinov (2013[1930]) e Bakhtin (2011[1979]) –, além de outros que explicam suas teorias – como Rodrigues (2001, 2005), Faraco (2009), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) e Miotello (2014). Recorremos, ainda, para tratar do processo de formação inicial e sua relação com o ensino, a autores como d’Ávila (2007) e Nóvoa (1992, 2009) e, para tratar da formação do professor de Letras, a autores como Almeida Filho (2008) e Cavalcanti (2013). Os resultados indicam que ambos os cursos estabelecem relação com as DCELP, mas isso se dá de modos distintos. O curso de Letras do *campus* Foz do Iguaçu pauta-se pelas mesmas concepções de linguagem, de texto e de gêneros do documento pedagógico estadual, de modo que algumas de suas disciplinas não só discutem a proposta de ensino das DCELP, como também propõem um estudo dos gêneros subsidiado por suas concepções. Já o curso de Marechal Cândido Rondon, embora se pautar por uma concepção interacionista de linguagem, adota um eixo organizador para as disciplinas de LP contrário aos pressupostos bakhtinianos para o estudo

da língua. Assim, estabelece diálogo com as DCELP em algumas disciplinas, mas essa relação se dá mais no sentido de discutir a proposta do documento, as teorias e as concepções que a subsidiam do que de nortear suas disciplinas por essas concepções.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, Concepção interacionista e dialógica de linguagem, Texto-enunciado, Gêneros discursivos.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Language, text, and speech genres conceptions in the initial formation of Portuguese Language teachers: a study of Arts Language courses.** 2018. (220 p.) Thesis (Master of Language Arts) - State University of the West of Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The Portuguese language (PL) teaching in our country, since the publication of the National Curriculum Parameters (PCN) (BRAZIL, 1998), has been guided by the interactionist conception of language, which presupposes the work, in the classroom, from real situations of language use. In light of this document, the State of Paraná published the Curricular Guidelines for Basic Education (DCE) in 2008, which in its section on teaching PL (DCELP) is guided by the linguistic ideas of the Bakhtin Circle. This paper shares an interactionist and dialogical conception of language, with a focus on discourse as social practice, comprehends the text in its condition of utterance and guides the use of speech genres in the classroom as tools for teaching PL. However, in order to be able to implement this proposal in pedagogical practice, it is necessary that PL teachers receive, starting at the undergraduate level, a formation consistent with these purposes. In order to deal with this subject, it is necessary that we turn our researcher's gaze towards the initial formation of Language Arts teachers. Therefore, this paper analyses two Language Arts undergraduate courses from the State University of Western Paraná (Unioeste), one in the campus Foz do Iguaçu and the other in the campus Marechal Cândido Rondon, to answer the following question: *Is there a dialogue between the syllabuses and the Political Pedagogical Project (PPP) of the courses aimed at the training of LP teachers according to the DCELP?* To answer it, our general objective is an attempt to relate the theoretical and methodological orientations of the DCELP to the PPP and to the syllabuses of two Language Arts courses at Unioeste, observing the conception of language, text and speech genres that guide the initial formation of PL teachers, within the socio-historical context of Language Arts undergraduate courses in Brazil. In order to fulfill this investigative purpose, we performed a qualitative and interpretive research enrolled in Applied Linguistics field, which has a documental analysis of the PPP and eight syllabuses of the courses analyzed – three from the course of Marechal Cândido Rondon and five from the course of Foz do Iguaçu. The theoretical framework is based on authors of the Bakhtin Circle – such as Bakhtin and Volochinov (2014 [1929]), Volochinov (2013 [1930]) and Bakhtin (2011 [1979]) – as well as others who explain their theories – Rodrigues (2001, 2005), Faraco (2009), Rodrigues and Cerutti-Rizzatti (2011) and Miotello (2014). We also rely on authors such as d'Ávila (2007) and Nóvoa (1992, 2009) to think about initial formation and its relation to teaching and authors such as Almeida Filho (2008) and Cavalcanti (2013) to discuss teacher formation. The results indicate that both courses have a relationship with the DCELP, but that it happens differently. The course in Foz do Iguaçu is guided by the same conceptions of language, text and genres of the state pedagogical document, so that some of its disciplines not only discuss the PL teaching proposal of the DCELP, but also propose a study of the speech genres subsidized by their conceptions. Even though the course in Marechal Cândido Rondon is based on an interactionist conception of language, it adopts an organizing axis for the disciplines of PL contrary to the Bakhtinian premises for the study of language. Therefore, it establishes dialogue with the DCELP in some disciplines, but this relation is more in the

sense of discussing the proposal of the document and the theories and conceptions that subsidize it than to guide its disciplines by these conceptions.

KEYWORDS: Initial formation, Interactionist and dialogical language conception, Utterance, Speech genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Levantamento de Pesquisas	50
Quadro 02 – Distribuição anual das disciplinas do curso de Letras da Unioeste – <i>campus</i> Foz do Iguaçu	111
Quadro 03 – Disciplinas do curso de Letras da Unioeste – <i>campus</i> Foz do Iguaçu em análise	113
Quadro 04 – Distribuição anual das disciplinas do curso de Letras da Unioeste – <i>campus</i> Marechal Cândido Rondon	113
Quadro 05 – Disciplinas do curso de Letras da Unioeste – <i>campus</i> Marechal Cândido Rondon em análise	115
Quadro 06 – Categorias de Análise	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Os polos do texto	75
Figura 02: Ementa da disciplina de <i>Estudos Linguísticos I</i>	132
Figura 03: Ementa da disciplina de <i>Estudos Linguísticos II</i>	133
Figura 04: Ementa da disciplina de <i>Gramática de Língua Portuguesa I</i>	134
Figura 05: Objetivos da disciplina de <i>Gramática de Língua Portuguesa I</i>	136
Figura 06: Conteúdo Programático disciplina <i>Gramática de Língua Portuguesa I</i>	137
Figura 07: Ementa da disciplina de <i>História da Língua Portuguesa (Foz)</i>	139
Figura 08: Objetivos da disciplina de <i>História da Língua Portuguesa (Foz)</i>	140
Figura 09: Ementa da disciplina de <i>Leitura, Escrita e Oralidade I</i>	141
Figura 10: Objetivos da disciplina de <i>Leitura, Escrita e Oralidade I</i>	142
Figura 11: Conteúdo Programático disciplina de <i>Leitura, Escrita e Oralidade I</i>	143
Figura 12: Ementa da disciplina de <i>Leitura, Escrita e Oralidade II</i>	145
Figura 13: Ementa da disciplina de <i>Leitura, Escrita e Oralidade III</i>	145
Figura 14: Ementa e objetivos da disciplina de <i>Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino</i>	146
Figura 15: Ementa da disciplina <i>Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa</i>	147
Figura 16: Ementa da disciplina de <i>Fonética e Fonologia</i>	163
Figura 17: Objetivos da disciplina de <i>Fonética e Fonologia</i>	164
Figura 18: Conteúdo Programático da disciplina de <i>Fonética e Fonologia</i>	165
Figura 19: Atividades Práticas da disciplina de <i>Fonética e Fonologia</i>	166
Figura 20: Ementa da disciplina de <i>História da Língua Portuguesa (Marechal)</i>	168
Figura 21: Objetivo da disciplina de <i>História da Língua Portuguesa (Marechal)</i> ...	168
Figura 22: Conteúdo Programático da disciplina de <i>História da Língua Portuguesa (Marechal)</i>	169
Figura 23: Ementa da disciplina de <i>Leitura e Produção Textual</i>	172
Figura 24: Objetivos da disciplina de <i>Leitura e Produção Textual</i>	172
Figura 25: Conteúdo Programático da disciplina de <i>Leitura e Produção Textual</i>	173
Figura 26: Ementa da disciplina de <i>Gêneros Discursivos</i>	176
Figura 27: Ementa da disciplina de <i>Filosofia da Linguagem</i>	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCC	Atividades Práticas como Componente Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCELP	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa
Facibel	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
Facimar	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
Facisa	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
Facitol	Faculdade de Ciências Humanas de Toledo
Fecivel	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PERCURSO HISTÓRICO: UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	23
1.1 BREVE HISTÓRIA DAS LICENCIATURAS E DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL	23
1.1.1 A Reforma Francisco Campos e os primeiros cursos de Letras no Brasil	25
1.1.2 O surgimento das licenciaturas e o modelo 3 + 1	28
1.1.3 A LDB de 1961 e o currículo mínimo dos cursos de Letras	30
1.1.4 A Ditadura Militar e seus reflexos na organização escolar e na formação inicial dos professores brasileiros	33
1.1.4.1 A LDB de 1971	35
1.1.4.2 As licenciaturas curtas	37
1.1.5 A LDB de 1996: novas perspectivas para o ensino e para a formação docente no país.....	38
1.1.6 Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras	41
1.1.7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores	43
1.1.8 Diretrizes Curriculares Atuais para a Formação Inicial	46
1.2 ESTADO DA ARTE	49
1.3 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS	55
2 O PERCURSO TEÓRICO: ALGUMAS IDEIAS LINGUÍSTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E SUAS (RE)ENUNCIÇÕES EM DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS	60
2.1 A LINGUAGEM COMO MEIO DE INTERAÇÃO E SUA NATUREZA DIALÓGICA.....	61
2.1.1 Ideologia e Signo	64
2.1.2 Enunciado, Língua e Discurso	66
2.1.3 Dialogismo	69
2.2 O TEXTO-ENUNCIADO	73
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO	76

2.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO	84
2.5 A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	90
2.6 A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ....	94
3 O PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO: UM OLHAR PARA DOIS DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE.....	106
3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	107
3.1.1 A perspectiva teórica e o tipo de pesquisa	107
3.1.2 O <i>corpus</i> da pesquisa	109
3.1.2.1 <i>Curso de Letras do campus Foz do Iguaçu</i>	110
3.1.2.2 <i>Curso de Letras do campus Marechal Cândido Rondon</i>	113
3.1.3 As categorias de análise	115
3.1.4 A Unioeste e seus cursos de Letras	117
3.2 ANALISANDO O CURSO DO <i>CAMPUS FOZ DO IGUAÇU</i>	121
3.2.1 PPP	121
3.2.2 Planos de ensino e ementas	131
3.2.2.1 <i>Estudos Linguísticos I e II</i>	132
3.2.2.2 <i>Gramática de Língua Portuguesa I</i>	134
3.2.2.3 <i>História da Língua Portuguesa</i>	139
3.2.2.4 <i>Leitura, Escrita e Oralidade I, II e III</i>	141
3.2.2.5 <i>Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino</i>	146
3.2.2.6 <i>Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa</i>	147
3.3 ANALISANDO O CURSO DO <i>CAMPUS MARECHAL CÂNDIDO RONDON</i>	149
3.3.1 PPP	149
3.3.2 Planos de ensino e ementas	163
3.3.2.1 <i>Fonética e Fonologia</i>	163
3.3.2.2 <i>História da Língua Portuguesa</i>	167
3.3.2.3 <i>Leitura e Produção Textual</i>	171
3.3.2.4 <i>Gêneros Discursivos e Filosofia da Linguagem</i>	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185

ANEXOS	195
ANEXO 01 – PLANO DE ENSINO DE <i>ESTUDOS LINGUÍSTICOS I</i>	196
ANEXO 02 – PLANO DE ENSINO DE <i>GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA I</i>	199
ANEXO 03 – PLANO DE ENSINO DE <i>HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA (FOZ)</i>	202
ANEXO 04 – PLANO DE ENSINO DE <i>LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE I</i>	205
ANEXO 05 – PLANO DE ENSINO DE <i>PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL, POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO</i>	208
ANEXO 06 – PLANO DE ENSINO DE <i>FONÉTICA E FONOLOGIA</i>	211
ANEXO 07 – PLANO DE ENSINO DE <i>HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA (MARECHAL)</i>	214
ANEXO 08 – PLANO DE ENSINO DE <i>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL</i>	217

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, de acordo com Costa-Hübes (2011), com a reabertura política do Brasil e a possibilidade da efervescência de discursos antes sufocados pela Ditadura Militar, as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin passaram a ser discutidas nas academias brasileiras e começaram, gradativamente, a influenciar os estudos linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) em nosso país.

Contrapondo a dois vieses distintos sobre a compreensão da linguagem: um cognitivista e outro estruturalista, Bakhtin e o Círculo passam a defendê-la como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p.132). A linguagem passa a ser entendida, então, como fruto e meio das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, e a interação verbal como a realidade existencial da língua.

Nessa perspectiva, a linguagem, em sua concretude, é reconhecida como fenômeno vivo, social, dialógico e com uma carga ideológica intensa. O homem é compreendido como um ser histórico-social que, ao fazer uso da linguagem, o faz a partir de uma posição de sujeito sócio-historicamente situado, capaz de exercer uma responsividade ativa sobre os demais discursos presentes na sociedade. E tudo aquilo que enuncia organiza-se em textos-enunciados¹ que, por sua vez, configuram-se em um gênero do discurso, influenciados pelo contexto de produção/interação que envolve o(s) interlocutor(es), pela sua posição social, sua finalidade, pelo momento sócio-histórico e ideológico, em relação com os discursos já produzidos na sociedade. Assim, para analisar a linguagem, o Círculo defende como imprescindível que se considere a face extraverbal do texto-enunciado.

Essa concepção – que entende a linguagem como meio de interação dos sujeitos – foi relacionada ao ensino de LP no Brasil a partir da década de 1980. Em 1984, a publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, tornou-se um marco na história da disciplina de LP. Recorrendo aos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, Geraldi (1984), em um dos textos da obra, nos apresentou uma contraproposta ao ensino de LP,

¹ Para Bakhtin (2011[1979]), o texto apresenta dois polos: o da língua como sistema e o da língua como discurso, que considera o texto na sua condição de enunciado. Neste, o texto não pode ser compreendido dissociado do seu contexto de produção, das condições e da situação de interação. Assim, o texto-enunciado é único e irrepetível, apresenta locutor e interlocutor, tem uma função ideológica e dialoga com outros textos-enunciados e discursos já produzidos socialmente. Por compartilharmos desse posicionamento teórico, adotamos, nesta pesquisa, o conceito de texto entendido na sua condição de enunciado. Tal conceito, contudo, é mais detidamente discutido no terceiro capítulo desta dissertação, quando apresentamos algumas das ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.

centrada no texto-enunciado. Ao questionar as concepções de linguagem anteriores², Geraldi defende que, “[...] no ensino da língua, nesta perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças” (GERALDI, 1984, p.44).

A partir da década de 1990, os documentos pedagógicos que norteiam o ensino de LP passaram também a adotar tal concepção interacionista de linguagem. O *Currículo Básico para a Escola Pública no Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), em iniciativa pioneira, orientou o ensino de LP a partir da análise de textos, considerando a língua como um constructo histórico-social em constante mudança.

Em 1998, publicaram-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de ora em diante, PCN), que além de adotar essa perspectiva teórica, reconheceram como objeto de ensino de LP os gêneros textuais (BRASIL, 1998), na perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (2003).

Dez anos mais tarde, no Estado do Paraná, local de realização desta pesquisa, houve a publicação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa* (doravante, DCELP), documento que ainda hoje deve orientar a prática pedagógica dos professores. As DCELP (PARANÁ, 2008) trazem reflexões sobre a linguagem a partir, principalmente, das ideias do Círculo de Bakhtin, e apontam para os gêneros do discurso como ferramentas para o ensino de LP.

Esse documento, amparado nos pressupostos bakhtinianos, defende que o trabalho com os textos-enunciados nas aulas de LP articule contexto, finalidade, ideologias, produção de sentidos e materialidade linguística. As escolhas dos elementos linguísticos presentes nos textos-enunciados dos diferentes gêneros devem ser entendidas como resultado de um projeto de dizer de um locutor situado sócio-historicamente.

O que as DCELP propõem é um ensino que extrapole a análise de estruturas isoladas da língua, de modo que o aluno a compreenda como discurso que se constitui para além do que está expresso na materialidade linguística e que perceba como o contexto extraverbal de produção do enunciado determina as escolhas verbais e não verbais expressas no texto de determinado gênero. A proposta é de um ensino de LP que busque desenvolver a competência

² As duas outras concepções, conforme Geraldi (1984), são: 1) Linguagem como expressão do pensamento – na qual se acredita que a linguagem é cognitivamente constituída; e 2) Linguagem como instrumento de comunicação – na qual a linguagem, embora social, é representada por meio de um código imutável que serve para transmitir a comunicação entre os indivíduos.

linguístico-discursiva dos estudantes na expectativa de que possa contribuir para sua mais efetiva participação na sociedade.

Assim subsidiadas, as DCELP organizam-se como um documento pedagógico pautado pela concepção interacionista e dialógica de linguagem que tem o objetivo de orientar a prática dos professores dessa disciplina em todo o Paraná. Sendo, portanto, um documento norteador do ensino de LP, entendemos que deveria ser observado/contemplado/considerado pelas Instituições de Ensino Superior do Estado ao formularem o currículo de seus cursos de licenciatura em Letras. Afinal, para atuarem em consonância com o documento, é necessário que os professores recebam, desde a sua formação inicial, o aporte teórico nessa direção.

Ao considerar o que preconizam as DCELP (PARANÁ, 2008), é importante que os futuros professores, a fim de atender minimamente às suas orientações, compreendam sua concepção de linguagem, que inclui os conceitos de ideologia, enunciado, discurso e dialogismo; de texto, visto na sua condição de enunciado; e de gêneros discursivos e seus elementos constituintes – conteúdo temático, estilo e construção composicional – relacionados à sua dimensão extraverbal, uma vez que toda a proposta de ensino de LP orientada pelo documento se sustenta no “[...] discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p.63) e nos gêneros como ferramentas para o ensino e aprendizagem da linguagem.

Assim, ao levarmos em consideração esse documento e seu aporte teórico, voltamos nosso olhar, nesta pesquisa, para a formação inicial do professor de LP e assumimos como tema **a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos em cursos de Letras do Estado do Paraná**, delimitando-o para dois dos cursos de Letras ofertados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste): o do *campus* Foz do Iguaçu e o do *campus* Marechal Cândido Rondon.

A Unioeste possui o curso de Letras em três de seus cinco *campi*: Cascavel³, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon. Os alunos que concluem o curso saem habilitados para o ensino de Língua Portuguesa (núcleo comum a todos) e Língua Estrangeira (alemão, espanhol, inglês ou italiano) e suas respectivas literaturas. No total, 142 vagas são oferecidas todos os anos para a formação de futuros professores (50 em Cascavel, 48 em Foz do Iguaçu e 44 em Marechal Cândido Rondon), o que garante à Instituição uma posição de destaque na

³ Não nos ateremos, nesta pesquisa, ao curso do *campus* Cascavel, pois este já foi objeto de uma pesquisa semelhante que realizamos anteriormente (SOUZA, 2015), a qual, inclusive, foi motivadora para a realização desta dissertação. Os resultados da pesquisa mostraram que o curso de Letras da Unioeste – campus de Cascavel – ainda está, em grande medida, subsidiado por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e que há pouco trabalho com os gêneros durante a graduação, de modo que não privilegia uma formação coerente com a proposta das DCELP (PARANÁ, 2008). Assim, como forma de darmos continuidade à nossa investigação e analisarmos os três cursos da Instituição, voltamos nosso olhar, nesta pesquisa, para os dois outros cursos de Letras da Unioeste.

formação de docentes de LP na região Oeste do Paraná. Não se trata, contudo, de um curso com currículo único. Formada a partir da fusão de diferentes faculdades, a Unioeste possui três cursos de Letras com Projetos Político-Pedagógicos (doravante, PPP) e grades curriculares distintos. Todos, contudo, tendo em vista que se trata de licenciaturas, têm como objetivo formar docentes para atuarem também na Educação Básica.

Nossa pesquisa, então, visa a analisar os cursos de Letras da Unioeste dos *campi* Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon com o intuito de responder a seguinte questão: *Existe um diálogo entre os PPP dos cursos, os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCELP?*

Buscamos, dessa forma, por meio da análise do PPP dos cursos de Letras da Unioeste Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon – ambos reformulados e implantados em 2017 – e da análise de planos de ensino de disciplinas que se voltam para a formação do professor de LP⁴ –, a identificação da concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos subjacentes a essas licenciaturas. Nossa proposta é observar se há um diálogo entre os cursos e as orientações das DCELP (PARANÁ, 2008), de forma que possibilitem aos seus acadêmicos o suporte necessário para o trabalho pedagógico em consonância com o documento.

Assim, propusemos como objetivo geral: **relacionar as orientações teórico-metodológicas das DCELP com os PPP e com os planos de ensino de disciplinas de dois cursos de Letras da Unioeste, observando a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que orienta a formação inicial do professor de LP, dentro do contexto sócio-histórico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.**

Em consonância, para dar conta do proposto, os objetivos específicos são:

- Discutir a formação inicial do professor de LP, atentando para seus aspectos históricos e para a influência das concepções de linguagem;
- Revisitar os escritos do Círculo de Bakhtin na busca da compreensão da linguagem como meio de interação e sua natureza dialógica, do texto na sua condição de enunciado e dos gêneros do discurso;
- Delinear a influência das diferentes concepções de linguagem no ensino de LP no Brasil ao longo da história, com ênfase na concepção interacionista;

⁴ Selecionamos oito planos de ensino para serem analisados: cinco do curso de Foz do Iguaçu e três do curso de Marechal Cândido Rondon. Todos os planos são de disciplinas voltadas ao ensino de conteúdos de LP, Linguística ou de formação pedagógica para o ensino de línguas e estão explicitados no terceiro capítulo. Sabemos que há mais disciplinas com esse foco em ambos os cursos, contudo, tendo em vista a implantação dos PPP, que iniciou em 2017, analisamos planos de ensino de disciplinas ministradas apenas no primeiro ano dos cursos, uma vez que são esses que respondem a sua proposta atual de formação inicial.

- Discutir as propostas de ensino de LP dos PCN e das DCELP, atentando para a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que as subsidiam;
- Reconhecer a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos presente nos PPP e nos planos de ensino selecionados dos dois cursos de Letras da Unioeste, comparando-as com as das DCELP.

Justificamos a realização desta pesquisa pela importância de se discutir a formação inicial dos professores de LP, uma vez que ela influencia no ensino na Educação Básica. A formação inicial, segundo d'Ávila (2007), desempenha importante papel na construção da identidade profissional do futuro docente. É necessário, portanto, que os cursos de licenciatura considerem a realidade escolar que os futuros professores vão enfrentar e forneçam-lhes subsídios para transformá-la, seja a partir do que propõem os documentos pedagógicos, seja a partir de seu próprio posicionamento político-ideológico, sempre na perspectiva de contribuir com a formação de cidadãos mais críticos.

Oliveira (2003), contudo, afirma que muitos cursos de formação de professores de LP se assentam sobre uma concepção de linguagem tradicional e estruturalista, não garantindo muito espaço para a reflexão. Segundo a autora, “As grades curriculares, no caso específico das disciplinas relacionadas à questão da língua, em sua grande maioria, permanecem assentadas em concepções tradicionais de linguagem” (OLIVEIRA, 2003, p. 66). Isso, conforme a pesquisadora, influencia a prática dos futuros professores, afinal não há como esperar que eles atuem de determinada maneira se seu processo de formação desconsiderou os saberes necessários para tal.

Em consonância com esse ponto de vista, Barros (2010) acredita que

[...] se as teorias acerca da língua/linguagem são trabalhadas disjuntamente das práticas discursivas, o professor em formação terá grandes dificuldades para transpor para sua prática docente uma concepção de língua/linguagem em funcionamento. A tendência é que ele parta para o ensino tradicional, no qual não há uma articulação entre os processos de produção textual, leitura e análise linguística (BARROS, 2010, p. 204).

É preciso um olhar mais atento para os cursos de licenciatura em Letras. Investigá-los, criticá-los, discuti-los para garantir, se necessário for, “[...] uma outra base formativa para o professor de língua materna, que permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais” (OLIVEIRA, 2003, p. 67).

Entendemos, desse modo, que ao investigar se a formação inicial do professor de Letras propiciada pelos cursos da Unioeste dialoga com os pressupostos teóricos das DCELP

(PARANÁ, 2008) estaremos contribuindo, de alguma forma, para que se reflita também sobre o ensino de LP na Educação Básica da região. A proposta do documento oficial visa ao desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir de um trabalho que extrapole a materialidade linguística, observando o discurso e sua relação com o contexto histórico-social. Porém, um professor que não tenha recebido, em sua formação, o aporte teórico e didático para esse entendimento poderá ter dificuldades para efetivar tal ensino em sala de aula.

Estamos cientes que outras pesquisas voltadas à formação inicial do professor de LP já foram realizadas. Fizemos um levantamento⁵ sobre tal tema no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Capes. Ao pesquisar desde o ano de 2012, não encontramos, contudo, qualquer pesquisa que analisasse se cursos de Letras do Estado do Paraná dialogam com as orientações das DCELP na mesma perspectiva que o faremos.

Entendemos, desse modo, que esta pesquisa é relevante para os estudos da formação inicial do professor de LP e, mais especificamente, é importante por discutir a formação inicial propiciada por uma universidade pública cujos cursos de Letras vêm formando professores desde a década de 1970⁶ e que ainda não foi objeto de análise em pesquisa semelhante. Com os resultados, intencionamos contribuir com reflexões sobre a formação inicial, o projeto e o currículo dos cursos analisados e, conseqüentemente, o ensino de LP na Educação Básica.

Desenvolvemos, assim, uma pesquisa cuja base teórica centra-se, essencialmente, nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo para refletir sobre a concepção interacionista e dialógica de linguagem, a concepção de texto-enunciado e a de gêneros do discurso. Recorreremos, ainda, a autores como Geraldí (1984, 1997), Perfeito (2010), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), dentre outros, para delinear como as diferentes concepções de linguagem influenciaram/influenciam o ensino de LP no Brasil. Para tratar do processo de formação inicial e sua relação com o ensino, buscamos amparo em Nóvoa (1992, 2009) e d'Ávila (2007), que defendem a articulação entre teoria e prática na formação docente; Almeida Filho (2008), que é favorável ao estudo de Linguística Aplicada (de ora em diante, LA) nas licenciaturas em Letras; e Cavalcanti (2013), que aponta para a necessidade de uma formação ampliada do professor de línguas.

⁵ O levantamento de pesquisas é apresentado no Capítulo 1, na seção 1.2.

⁶ O curso de Letras de Cascavel iniciou suas atividades em 1972; o de Marechal Cândido Rondon, em 1980; e o de Foz do Iguaçu, em 1985.

Trata-se de uma pesquisa que se inscreve na perspectiva teórica da LA, pois investiga um problema de uso da linguagem socialmente relevante. Metodologicamente, define-se como uma pesquisa qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que propõe uma reflexão sobre a formação inicial, levando em conta o contexto em que ela ocorre, na perspectiva de interpretar os problemas elencados na pesquisa. Para isso, conta com uma análise documental (FLICK, 2009), cujo *corpus* é constituído pelo PPP e por oito planos de ensino dos cursos de Letras da Unioeste⁷ – *campus* Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon.

Na perspectiva de atender ao proposto, a dissertação está organizada em três capítulos:

- No primeiro, em que tratamos do percurso histórico da pesquisa, abordamos a história dos cursos de licenciatura e, em especial dos cursos de Letras, em nosso país; discorreremos sobre as diretrizes que orientam a constituição dos cursos de Letras e a formação inicial de professores no Brasil; trazemos um breve Estado da Arte sobre o tema, apresentando pesquisas realizadas nos últimos cinco anos; e discutimos algumas perspectivas para a formação do professor de LP.

- No segundo capítulo, em que discorreremos sobre o percurso teórico da dissertação, tratamos de algumas das ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, focalizando conceitos como: concepção de linguagem, signo, ideologia, enunciado, língua, discurso, dialogismo, texto-enunciado e gêneros do discurso. Discorreremos, também, sobre a influência das diferentes concepções de linguagem no ensino de LP, enfatizando o ensino pautado na linguagem como forma de interação, e discutimos como os conceitos bakhtinianos se (re)enunciam na proposta dos PCN (BRASIL, 1998) e das DCELP (PARANÁ, 2008).

- No terceiro, em que trazemos o percurso metodológico e analítico da investigação, apontamos o tipo de pesquisa, os instrumentos geradores de dados, as categorias de análise e o contexto da pesquisa. Em seguida, apresentamos as análises do PPP e dos planos de ensino dos cursos, discutindo as orientações dos documentos selecionados de ambas as licenciaturas. Em cada uma delas buscamos identificar a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos subjacente, atentando para sua possível relação com as concepções das DCELP, de modo a responder nossa pergunta de pesquisa.

⁷ Os planos foram selecionados conforme a grade curricular dos cursos, sendo três do curso de Letras do *campus* de Marechal Cândido Rondon: 1) Fonética e Fonologia; 2) História da Língua Portuguesa; 3) Leitura e Produção Textual; e cinco de Foz do Iguaçu: 1) Leitura, Escrita e Oralidade I; 2) Gramática da Língua Portuguesa I; 3) Estudos Linguísticos I; 4) História da Língua Portuguesa; 5) Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino.

1 O PERCURSO HISTÓRICO: UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Neste capítulo buscamos reconstruir a história da formação de professores de LP no Brasil desde o surgimento dos cursos superiores de Letras até as diretrizes atuais que versam sobre essa licenciatura e a formação docente. Nesse percurso, abordamos também as transformações ocorridas na Educação Básica, uma vez que, em nosso entendimento, a organização, a função e os objetivos da escola impactam diretamente nas licenciaturas.

Com isso, visamos atender ao objetivo específico de *discutir a formação inicial do professor de LP, atentando para seus aspectos históricos e para a influência das concepções de linguagem*, a fim de compreender melhor o desenvolvimento e o contexto sócio-histórico dos cursos de Letras – o que julgamos essencial para a realização de nossas análises.

Além disso, a fim de destacar a relevância do tema, também apresentamos um breve Estado da Arte sobre a formação inicial de professores de LP no Brasil, observando o que vem sendo pesquisado nessa área nos últimos cinco anos, e discutimos algumas perspectivas para tal formação.

O capítulo, desse modo, encontra-se organizado em três seções. Na primeira, que está dividida em oito subseções, apresentamos a história das licenciaturas e dos cursos de Letras no Brasil. Na segunda, trazemos o levantamento de pesquisas. Na terceira, discutimos algumas perspectivas para a formação docente em geral e, mais especificamente, para a formação dos professores de LP.

1.1 BREVE HISTÓRIA DAS LICENCIATURAS E DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

O ensino superior em nosso país, de acordo com Fiorin (2006) e Boaventura (2009), teve um início tardio, desenvolvendo-se principalmente após a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808.

Durante o período colonial havia poucos cursos superiores no Brasil, e todos de cunho religioso: “O ensino superior restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos, destinados a formar padres” (FIORIN, 2006, p. 13), ao passo que os demais filhos da elite completavam sua formação na Universidade de Coimbra em Portugal.

A transferência da corte para a Colônia e a posterior independência do Brasil, contudo, geraram a necessidade de que houvesse aqui academias e escolas superiores capazes de formar profissionais para suprir as novas demandas do reino, que eram, segundo Fiorin (2006) e Boaventura (2009), a formação de burocratas para o Estado e de especialistas na produção de bens de consumo para as classes dominantes.

Os cursos superiores surgiram, assim, conforme as necessidades da época:

Considerou-se a necessidade de formação de médicos militares em um tempo de guerra, com Napoleão a dominar a Europa, salvo a Inglaterra. Com a mesma motivação bélica, foram criadas a Real Academia Militar e a Academia de Marinha (BOAVENTURA, 2009, p. 130).

O autor aponta também para o surgimento de cursos de Ciências Exatas, que tinham aplicação aos estudos militares e bélicos em vários ramos e desenvolveram-se, em grande medida, dentro das academias militares; e para a criação do Curso de Agricultura, em Salvador, cidade de grande importância na exportação de açúcar e outros produtos coloniais. “O objetivo era aumentar a opulência e a prosperidade, utilizando-se a fertilidade do solo. A agricultura, quando bem entendida e praticada, era considerada como a primeira fonte de abundância e de riqueza nacional” (BOAVENTURA, 2009, p. 135).

No Rio de Janeiro, cidade onde a corte se instalou, surgiu ainda a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que viria a se tornar a Academia de Belas Artes. Os artistas, segundo Boaventura (2009), e também alguns cientistas, vieram principalmente da França, muitos deles acompanhando a futura imperatriz Leopoldina, em 1817, com o objetivo de disseminar as artes e a cultura no Brasil.

Nessa época, destaca Boaventura (2009), foi também instalada a biblioteca pública no Rio de Janeiro e na Bahia, e criados o Jardim Botânico, a Imprensa Régia e um museu para propagação das Ciências Naturais que, mais tarde, viria a ser o Museu Nacional. Foi uma época de desenvolvimento para o Brasil. No entanto, nenhuma universidade chegou a ser criada, segundo Lima (1945), talvez pelo receio de que a superioridade intelectual em que se fundamentava a metrópole viesse a desaparecer.

Desse modo, durante o período em que D. João VI governou e no período imperial foram criados no Brasil: a Academia Militar, que formava engenheiros de especialidades diversas; a Academia de Marinha; o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia; a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro; a Escola de Agricultura da Bahia; e a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro. Além disso, Fiorin (2006) aponta para a criação, também, da Faculdade de

Direito de Olinda e da Faculdade de Direito de São Paulo. Para o autor, “O modelo que se adotou foi o de grandes escolas destinadas a formar quadros necessários para a realização de atividades bem determinadas” (FIORIN, 2006, p. 14).

As universidades só viriam a ser criadas anos mais tarde, já após a proclamação da República. Nesse contexto, Fávero (2006) destaca o surgimento, em 1909, da Universidade de Manaus; em 1911, de São Paulo; e, em 1912, do Paraná, todas instituições livres, não vinculadas ao governo. Em 1920, foi criada a primeira universidade oficial do Brasil, instituída pelo governo federal: a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu as Escolas Politécnicas e de Medicina; e a Faculdade de Direito, “[...] sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 22). O autor destaca, ainda, em 1927, o surgimento da primeira universidade estadual do país: a Universidade de Minas Gerais, criada nos mesmos moldes da do Rio de Janeiro.

Os primeiros cursos de Letras, contudo, só viriam a ser criados após uma grande reforma educacional que aconteceu no país no início da década de 1930 e sobre a qual discorreremos a seguir.

1.1.1 A Reforma Francisco Campos e os primeiros cursos de Letras no Brasil

Em 1931, ocorreu no Brasil a “[...] primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos” (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p). A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário – que correspondia, na época, aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio – e o ensino superior no país.

O ensino secundário passou a ser constituído, conforme o Decreto nº 18.980, de 30 de abril de 1931, por cinco anos fundamentais, com um currículo padrão, acrescidos de mais dois anos complementares, cujas matérias estudadas variavam conforme a escolha do aluno para o curso superior. O acesso ao ensino secundário, contudo, dependia de aprovação em exames de admissão:

Por meio do Decreto nº 19.890/31, como parte da Reforma Campos, os exames de admissão ao ginásio tornaram-se obrigatórios em todas as escolas secundárias oficiais do Brasil, sendo extintos somente com a Lei nº 5692/71 e marcaram um período histórico de acesso ao ensino primário e restrição ao ensino secundário (AKSENEN; MIGUEL, 2013, p. 2).

Os exames admissionais, conforme os autores, tiveram início em nosso país durante o século XIX, como forma de ingresso no Colégio Pedro II. Com a Reforma, entretanto, disseminaram-se pelo país, dificultando o acesso ao ensino secundário.

Com relação às universidades, Fávero (2006) destaca que a Reforma tinha como preocupação “[...] desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23). Assim, entre outras determinações, promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual criava um modelo único para tais instituições, versando sobre sua finalidade, sua constituição e sua administração.

Conforme o documento, em seu artigo 5º, para ser uma universidade, a instituição de ensino deveria, entre outras questões apresentadas, congregar pelo menos três dos quatro institutos de ensino superior existentes à época: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Essa forma de constituição, segundo Rothen (2008), fazia com que as universidades fossem, na verdade, instituições aglutinadoras de faculdades isoladas, de modo que não havia o desenvolvimento e o cultivo de uma “ciência universal” (ROTHEN, 2008, p. 143). As universidades, assim, se desenvolveram no Brasil a partir da junção de diferentes faculdades e escolas superiores, as quais não costumavam dialogar entre si para a construção de um conhecimento comum.

Com relação aos seus objetivos, o documento estipulava que as universidades deveriam:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931, s/p).

Destacamos, entre tais objetivos, o de estimular a pesquisa – *estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos* –, uma vez que representava uma diferença com relação à concepção das escolas e academias superiores, nas quais se valorizava mais a ideia de ciência aplicada e de ensino técnico. Conforme Fávero (2006), o ministro Campos insistia que a finalidade das universidades não deveria ser reduzida à sua função didática, mas teria que envolver preocupações de ciência e cultura desinteressada.

Foi somente após essa Reforma que, de acordo com Fiorin (2006), surgiram os primeiros cursos superiores de Letras no Brasil: “[...] 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais” (FIORIN, 2006, p. 13).

Isso se deve, em grande medida, ao fato de que a formação de professores em nível superior no país, só passou a ser uma preocupação já no século XX⁸.

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...] (GATTI, 2010, p. 1356).

Até então, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) relatam, no que diz respeito ao ensino de LP, que as aulas eram ministradas por estudiosos da língua e da literatura “[...] com formação humanística, que, a partir de suas atividades profissionais (advogados, médicos, engenheiros etc.) e do exercício de cargos públicos, dedicavam-se também ao ensino” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 59).

A partir da década de 1930, o Brasil começa a formar em nível superior seus primeiros profissionais das Letras. No início, os cursos não compreendiam as licenciaturas, apenas o bacharelado, e seu foco residia especialmente na literatura. Fiorin (2006) destaca que nos cursos de Letras da Universidade de São Paulo (USP) “[...] dava-se ênfase especial aos estudos da literatura em detrimento aos estudos de língua”, de tal modo que “[...] o conhecimento linguístico era simplesmente instrumental, destinava-se a permitir que os alunos lessem os textos no original” (FIORIN, 2006, p. 20).

Essa orientação refletia, em grande medida, a concepção de linguagem que predominava no período: a da linguagem como expressão do pensamento⁹. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) explicam que, até meados do século XX, valorizava-se, no ensino de LP, a arte do bem falar e, depois, do “[...] bem escrever (na perspectiva do beletrismo¹⁰ e não

⁸ No final do século XIX, segundo Gatti (2010), surgiram no Brasil cursos específicos para a formação de docentes, mas não se tratava de cursos superiores e sim de cursos de nível secundário, que capacitavam os docentes para atuar no ensino das “primeiras letras” (GATTI, 2010, p. 1356): as Escolas Normais.

⁹ A compreensão da *linguagem como expressão de pensamento* – ou, para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), subjetivismo individualista – veio da tradição gramatical grega e defendia a linguagem como um instrumento utilizado para traduzir para o exterior o pensamento que foi organizado interiormente. A gramática, nessa concepção, é tomada como um conjunto de regras para falar e escrever bem.

¹⁰ Conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), o termo ‘beletrismo’ designava a produção literária

da proficiência dos usos sociais da linguagem)” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 57). Valorizava-se muito, portanto, os autores consagrados nas diversas línguas, tomando seus textos como modelos a serem estudados.

É importante considerar que, nesse período, tanto as escolas secundárias quanto as universidades eram frequentadas, predominantemente, pelos filhos da elite. Tratava-se de “[...] alunos das classes sociais privilegiadas, pertencentes a contextos culturais escolarizados, com práticas de leitura e escrita frequentes em seu meio social, e que já tinham o domínio da variedade de prestígio e da norma padrão da língua portuguesa” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 58). Assim, o estudo da gramática da língua era tomado como forma de instrumentalizar os alunos para o estudo da literatura e dos textos modelares, sendo que “[...] o conhecimento da literatura era a finalidade última de um curso superior de Letras” (FIORIN, 2006, p. 21).

Formavam-se, portanto, bacharéis em Letras com conhecimento voltado muito mais para a literatura do que para as línguas em si, os quais, apesar de não terem formação pedagógica, atuavam também como professores em nosso país. As licenciaturas em Letras só passaram a existir no final da década de 1930 e, ainda assim, surgiram a partir de um modelo que não integrava os conhecimentos específicos do curso aos conhecimentos pedagógicos necessários ao seu ensino. É sobre esse assunto que discutimos a seguir.

1.1.2 O surgimento das licenciaturas e o modelo 3 + 1

Em 1939, pelo Decreto nº 1.190, de 4 de abril, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passou a se chamar apenas Faculdade Nacional de Filosofia e sua organização tornou-se, de acordo com Fiorin (2006), um padrão a ser seguido por todas as demais faculdades do país.

Nesse sentido, os cursos de Letras tiveram que se adaptar para o estudo das línguas determinadas pelo documento. Assim, passaram a ser ofertados no Brasil os cursos de: Letras Clássicas, no qual se estudavam latim, grego e português; Letras Neolatinas, que incluía o estudo do latim, italiano, francês, espanhol e português; e Letras Anglo-Germânicas, que cobria o estudo do latim, português, alemão e inglês. Em todos, estudavam-se também as literaturas das diferentes línguas. A conclusão desses cursos, ministrados num prazo de três anos cada, conferia ao egresso o diploma de Bacharel em Letras.

caracterizada pela elegância, decoro, polidez e requinte. Hoje em dia, as autoras afirmam que adquiriu a acepção de literatura, mas com um acento pejorativo.

No entanto, o mesmo decreto trouxe uma novidade: os cursos de licenciatura. Aqueles que tivessem intenção de dedicar-se ao ensino poderiam cursar, após os três anos de bacharelado, o curso de Didática, com duração de um ano e estariam licenciados para atuar como docentes no ensino secundário.

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (BRASIL, 1939, s/p).

Essa organização, na qual o aluno cursava três anos de bacharelado e um de didática, ficou popularmente conhecida como modelo 3 + 1 e por muitas décadas caracterizou os currículos das licenciaturas no Brasil, influenciando sua organização curricular até os dias de hoje. Trata-se de um modelo que, com o tempo, tornou-se uma questão a ser repensada. Isso porque, segundo Gatti et al:

Este modelo traz o problema de se centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista etc.) e não na formação de um professor para a educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento. E consagra também a fragmentação em cursos isolados entre si para a formação de docentes (GATTI et al, 2010, p. 96).

Assim, o modelo 3 + 1 contribuiu para a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, questão que ainda hoje demanda atenção em seus currículos¹¹. De qualquer modo, na época em que foi criado, o modelo caracterizou-se como uma evolução, pois possibilitou a existência dos cursos de licenciatura, nos quais se formavam professores especialistas.

Seguindo a ordem cronológica, temos, na década de 1960, outro marco para o ensino no Brasil: a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, e, a partir disso, o estabelecimento de um currículo mínimo para os cursos de Letras. É sobre tais tópicos que comentamos a seguir.

¹¹ O que fica evidenciado no Estado da Arte, na seção 1.2.

1.1.3 A LDB de 1961 e o currículo mínimo dos cursos de Letras

Na primeira metade do século XX, a sociedade brasileira passou por uma série de mudanças, advindas, segundo Aksenén e Miguel (2013), do desenvolvimento industrial e urbano provocado a partir de 1930, que resultou numa demanda cada vez maior de mão-de-obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho.

Essa demanda provocou, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), mudanças culturais na sociedade que incluíram, a partir da década de 1950, o “[...] acesso a novas escolas por parte dos filhos de famílias das classes trabalhadoras” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 59). O número de alunos e de escolas crescia no país. Não havia, contudo, contingente suficiente de professores formados no ensino superior para ensinar-lhes. “Essa expansão das escolas também levou a uma ampliação do número de professores, muitos dos quais sem a qualificação necessária para o exercício da função” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 59).

Nesse contexto histórico, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) destacam que o livro didático também passou por modificações, vindo a incorporar, no caso da LP, além dos textos para leitura e dos conteúdos gramaticais que já lhes eram característicos, exercícios de vocabulário, de interpretação e de gramática. A ideia era a de que, com o auxílio do livro didático, o professor teria condições de lecionar apesar da pouca qualificação que apresentasse. Segundo as autoras:

A partir dessa época transferiu-se, em boa medida, ao autor do livro didático a responsabilidade por preparar aulas, exercícios e avaliações; ou seja, pela elaboração didática da disciplina, processo que trouxe consequências ao fazer docente, implicando perda progressiva da capacidade do professor de elaborar aulas de sua disciplina, ação que deveria se constituir como central da formação e da função docentes (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 59).

Os livros didáticos, antes escassos, foram se tornando cada vez mais presentes e abundantes no contexto escolar¹², trazendo os conteúdos, os textos e os exercícios a serem trabalhados nas aulas, de modo a facilitar o trabalho do professor. O problema, contudo, é

¹² Conforme dados do IBGE, no ano de 1970 os livros didáticos e manuais escolares foram responsáveis, em termos de tiragem, por 38% das publicações das editoras nacionais de títulos em primeira edição. Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxhtml.shtm>>, acesso em 03 jul. 2017.

que, dada a baixa qualificação, muitos docentes não tinham condições de avaliar criticamente o material, passando a segui-lo indiscriminadamente.

Para Geraldi (1997), as alterações nos livros didáticos trouxeram mudanças nas condições de trabalho dos professores. O material:

[...] facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula [...]; diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproximava-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. (GERALDI, 1997, p. 94-95).

Desenhava-se o quadro que se tornou familiar para o magistério no Brasil: professores muitas vezes com pouca qualificação, lecionando elevadas cargas horárias semanais e recebendo baixos salários em contrapartida. À expansão escolar no país, desse modo, não correspondeu uma preocupação na mesma medida com a qualificação dos professores que iriam formar seus quadros docentes.

As mudanças pelas quais a sociedade passava implicaram na gradativa alteração do perfil dos alunos e demandaram modificações na organização escolar do país. Assim, em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com tal lei, o ensino no país passaria a se dividir em: primário, com quatro anos – que corresponde, atualmente, aos primeiros anos do ensino fundamental; e médio. Sendo que: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, s/p). O ciclo ginásial contava com quatro anos e o colegial, com pelo menos três e seriam, hoje, o equivalente aos anos finais do nosso ensino fundamental e ensino médio respectivamente.

Entre as determinações da LDB estavam o ensino religioso facultativo e o ensino de língua estrangeira a ser decidido pelos Conselhos Estaduais de Educação, não sendo obrigatório em nenhum dos níveis da educação básica. A LDB de 1961 previa também a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, mas mantinha os exames admissionais para o ingresso no ciclo ginásial do ensino médio. Além disso, determinava a educação como um direito de todos, porém desobrigava o Estado de custeá-la a menos que fosse comprovada a insuficiência de meios da família para cobrir tais gastos.

Com relação à formação docente, o documento apontava que os professores do ensino primário seriam formados pelas escolas normais de grau ginásial ou colegial e os professores do ensino médio pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Diante de tais determinações, houve também mudanças nos cursos de licenciatura em Letras. Em 1962, segundo Paiva (2005), estipulou-se para tais cursos, a partir do Parecer nº 283 de Valmir Chagas, um currículo mínimo, o qual, ao contrário do que ocorria até então, passou a contemplar apenas duas modalidades para as licenciaturas: única de LP e sua literatura; e dupla, com a LP e apenas uma língua estrangeira (clássica ou moderna) e suas literaturas.

Paiva (2005) acentua que isso ocorreu porque havia para os cursos de Letras, à época, currículos densos, abrangendo grandes conjuntos de línguas: “O grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos” (PAIVA, 2005, p. 345). Além disso, a LDB de 1961 determinou que o ensino de línguas estrangeiras não seria obrigatório na educação escolar, de modo que não se faziam mais necessários currículos de cursos de Letras com habilitações para muitas línguas ao mesmo tempo.

Quanto ao currículo mínimo, Paiva (2005) destaca que era composto por oito matérias. Cinco delas eram: Língua Portuguesa; Literatura Portuguesa; Literatura Brasileira; Língua Latina e Linguística. As três demais deviam ser escolhidas entre as seguintes opções: Cultura Brasileira; Teoria da Literatura; Uma língua estrangeira moderna; Literatura correspondente à língua estrangeira escolhida; Literatura Latina; Filologia Românica; Língua Grega; Literatura Grega. O documento ainda frisava que, ao escolher uma língua estrangeira, escolhia-se, automaticamente, sua literatura como uma das disciplinas do currículo.

Além dessas disciplinas específicas, o currículo mínimo deveria abrigar matérias pedagógicas determinadas em resolução própria, a qual só veio a ser publicada anos mais tarde. A Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, emitida pelo Conselho Federal de Educação, estipulou que:

Art. 1.º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdos fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau.

Art. 2.º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade.

Art. 3.º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada curso de licenciatura (BRASIL, 1969, s/p).

Determinou-se, dessa forma, um currículo mínimo de disciplinas pedagógicas para a formação docente em nível superior, cuja carga horária deveria corresponder a pelo menos um oitavo da duração total das licenciaturas. Além disso, o documento tornou obrigatório o estágio em escolas pelo futuro professor, garantindo alguma dedicação à prática pedagógica nos cursos de formação superior docente, o que representava um avanço para a formação inicial no país.

A Resolução foi publicada um ano após a reforma universitária desencadeada no período da Ditadura Militar. A Reforma de 1968 surgiu num momento político confuso de nosso país, no qual os militares começavam a exercer a repressão e a censura, e trouxe novos direcionamentos para o ensino superior. É sobre esse tema que discorreremos na próxima subseção.

1.1.4 A Ditadura Militar e seus reflexos na organização escolar e na formação inicial dos professores brasileiros

Em 28 de novembro de 1968, foi publicada a Lei nº 5.540, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Tal legislação surgiu, de acordo com Martins (2009), em um período conturbado da história nacional. Os militares haviam tomado o poder no país e dedicavam-se a estabelecer controle e censura cada vez maiores sobre a população e, especialmente, sobre os professores e estudantes.

Com relação ao dispositivo repressivo, vale mencionar o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas [...] (MARTINS, 2009, p. 18-19).

As instituições de ensino, segundo o autor, tomadas como locais privilegiados de desenvolvimento cultural e de livre pensamento, especialmente as universidades, manifestaram-se, em grande medida, contra o novo regime e, por isso, sofreram com as determinações governamentais repressivas.

A fim de controlar a situação e estabelecer novas diretrizes para as universidades em consonância com os objetivos do governo militar, o Estado brasileiro estipulou, então, uma reforma universitária por meio da Lei nº 5.540, a qual determinava que:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968, s/p).

A mesma lei, no entanto, estipulou também a verificação periódica das universidades pelo Conselho de Educação competente – mecanismo de censura e repressão; e um ensino voltado explicitamente para uma formação profissional cada vez mais técnica, capaz de atender “[...] às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968, s/p).

A Reforma de 1968, segundo Martins (2009), apresentou consequências paradoxais para o ensino superior brasileiro. Por um lado criou condições propícias para a articulação das atividades de ensino e pesquisa em diversas universidades federais e estaduais e permitiu a criação de políticas nacionais para a pós-graduação no país, contribuindo para o desenvolvimento de programas de iniciação científica. Por outro, o pesquisador aponta que a reforma abriu condições para o surgimento de um ensino superior privado, realizado por instituições isoladas, voltadas para:

[...] a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados das atividades de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2009, p. 17).

Assim, se a reforma propiciou condições para o desenvolvimento da articulação entre pesquisa e ensino em algumas universidades nacionais, vindo a colaborar com o desenvolvimento da pós-graduação no país, também estimulou uma formação mais técnica, voltada ao mercado de trabalho, possibilitando, assim, a criação e o desenvolvimento de

instituições focadas na transmissão de saberes prontos e não na construção reflexiva do conhecimento.

Nesse contexto, a Lei nº 5.440, em seu artigo 23, possibilitou a criação de “[...] cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (BRASIL, 1968, s/p). Disso e da publicação de uma nova LDB, sobre a qual tratamos a seguir, resultaram a criação, no Brasil, dos cursos de licenciatura de curta duração para a formação de professores.

1.1.4.1 A LDB de 1971

A segunda LDB brasileira, a Lei nº 5.692, foi promulgada em 11 de agosto de 1971 e trouxe mudanças tanto para o ensino básico como para o superior. Com relação à educação escolar, foi dividida em 1º grau (o qual compunha a educação básica) e 2º grau – correspondentes aos atuais Ensinos Fundamental e Médio respectivamente.

O ensino de 1º grau passou a ter duração de oito anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais, e obrigatório dos 7 aos 14 anos. Já o ensino de 2º grau, contava com três ou quatro séries anuais, conforme o curso secundário escolhido, e era gratuito “[...] para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas” (BRASIL, 1971, s/p).

Nesse sentido, percebemos uma evolução: houve aumento, em relação à LDB anterior, do número de anos de ensino obrigatórios – antes a obrigatoriedade residia apenas sobre o ensino de 1ª a 4ª série, agora se estendia até a 8ª. Isso, aliado à extinção dos exames admissionais pela nova LDB, entre outros fatores, propiciou o aumento do nível de escolarização da população¹³.

Apesar de alguns avanços, a LDB de 1971 tinha o objetivo de imprimir um caráter utilitário à educação nacional, com foco não na reflexão sobre os conteúdos estudados, mas na preparação de mão-de-obra. O currículo, assim, passou a ser dividido entre formação geral e formação especial, a qual teria por objetivo a “[...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971, s/p). Essa parte de formação especial do currículo seria fixada “[...] em consonância

¹³ Conforme Fígoli (2006), as taxas de homens e mulheres entre 15 e 19 anos a concluir o 1º grau, atual Ensino Fundamental, aumentaram cerca de 2% entre 1970 e 1980. No mesmo período, a taxa de homens e de mulheres que concluíram o ensino secundário, atual Ensino Médio, aumentaram em aproximadamente 6% e 7% respectivamente.

com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, s/p). Todo o ensino voltava-se, essencialmente, a uma formação visando ao mercado de trabalho.

Conforme Soares, “A nova lei [...] reformulou o ensino primário e secundário [...] segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento [da nação]” (SOARES, 2002, p. 169). Nesse sentido, destacamos a implantação da disciplina de Moral e Cívica, obrigatória, conforme a LDB, a todos os níveis da educação nacional¹⁴.

Além disso, a LDB de 1971 também sinalizou mudanças no ensino de LP no país: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, s/p). Essa perspectiva, que remete à concepção de linguagem como instrumento de comunicação¹⁵, levou inclusive à alteração no nome da disciplina, que passou a se denominar: “[...] Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª séries), Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse grau (5ª a 8ª séries) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 60).

O ensino de LP, dessa forma, tornou-se bastante técnico, tendo como objetivo “[...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, através da compreensão e utilização de códigos – verbais ou não” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 61). Conforme as autoras, não havia uma preocupação em realizar um estudo sobre a língua, mas em propiciar o domínio do código no qual se veiculam as mensagens.

Esse “viés utilitário e pragmático” (PARANÁ, 2008, p. 44) que passou a imperar no trabalho pedagógico à época se refletiu também na formação de professores, como discutimos na sequência.

¹⁴ A disciplina de Moral e Cívica era regulada pelo Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, e pretendia, entre outros objetivos: “[...] a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; [...] o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; [...] e o culto da obediência à Lei” (BRASIL, 1969, s/p). Tratava-se de uma disciplina que deveria compor não só o currículo do 1º e 2º graus, mas também o do ensino superior. Como podemos observar, a disciplina buscava despertar e reforçar o patriotismo, tratando-o como um valor espiritual da nação e frisava os direitos e deveres dos brasileiros, enfatizando a necessária ordem para o desenvolvimento nacional – *o culto da obediência à Lei*.

¹⁵ Sob a influência dos estudos estruturalistas de Saussure, surge a concepção da *linguagem como instrumento de comunicação* – ou, para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), objetivismo abstrato. Nesta concepção, que apresenta ainda influência dos estudos de Jakobson sobre as funções da linguagem, a língua é compreendida como um código capaz de transmitir uma mensagem, sem considerar sua historicidade. O sistema linguístico é tomado como imutável, de forma que o indivíduo não tem nenhum poder sobre a linguagem, acionando um produto pronto e acabado para se comunicar. No ensino brasileiro essa concepção, que passa a repercutir principalmente a partir da década de 1970, priorizava a gramática, com exercícios morfossintáticos descontextualizados.

1.1.4.2 As licenciaturas curtas

Outra mudança significativa da LDB de 1971 versou sobre a formação inicial dos docentes. Conforme a referida lei:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, s/p).

Assim, as licenciaturas passaram a existir legalmente, em nosso país, em duas modalidades: curta e plena. A primeira tinha carga horária total entre 1.200 e 1.500 horas¹⁶ e habilitava ao ensino de 1º grau. A segunda compunha-se de uma carga horária entre 2.200 e 2.500 horas, e permitia que o professor lecionasse também no 2º grau¹⁷.

Esses cursos de formação com duração menor foram criados como uma possível solução num contexto em que havia grande carência de professores com formação superior para lecionar no sistema escolar. Tais licenciaturas curtas tornaram-se uma opção de formação rápida e generalista para atender à demanda crescente de professores. Sua implantação, a princípio, deveria acontecer prioritariamente nas regiões com maior falta de docentes. Contudo, Mesquita e Soares (2011) relatam que:

Tendo surgido em caráter emergencial na década de 1960, esta formação do professor polivalente foi retomada como processo regular de formação do profissional da educação pelo Conselheiro Valnir Chagas que, em 1973, apresenta a proposta das licenciaturas curtas a serem implementadas em substituição ao modelo de licenciatura plena, principalmente nos cursos em que a demanda era maior que a oferta [...] (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 170).

Esses cursos se proliferaram e se tornaram responsáveis pela formação de um número expressivo de profissionais da educação no Brasil, alguns dos quais ainda estão em atividade. As licenciaturas curtas, contudo, de acordo com Passos e Oliveira (2008), não foram capazes

¹⁶ Conforme Parecer nº 895, de 9 de dezembro de 1971, emitido pelo extinto Conselho Federal de Educação.

¹⁷ Contudo, conforme previsto na própria LDB, na falta de professores habilitados pelas licenciaturas plenas para lecionar no ensino secundário, os graduados em licenciaturas curtas poderiam assumir as vagas – um precedente que, no nosso entendimento, dada a grande carência de professores enfrentada em nosso país à época, acabou constituindo-se numa prática comum e regular nas escolas.

de congregar o aumento do número de professores no Brasil aliado a uma formação docente e discente de qualidade.

Pouco mais de uma década depois da criação oficial desses cursos, Warde (1985) já apontava para o fato de que “[...] aligeiradas e encurtadas, as licenciaturas passam a oferecer à escola de 1º e 2º graus públicas professores cada vez menos preparados a enfrentar, pedagógica e socialmente, os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino” (WARDE, 1985, p. 79).

Apesar disso, durante mais de duas décadas as licenciaturas curtas seguiram formando professores em todas as áreas no nosso país e só deixaram de existir a partir de 1996, com a publicação de uma nova LDB, a qual ainda está vigente e sobre a qual tratamos a seguir.

1.1.5 A LDB de 1996: novas perspectivas para o ensino e para a formação docente no país

Na década de 1980, especialmente a partir da reabertura política, uma série de discussões a respeito da educação começaram a ocorrer no Brasil. Conforme Colleoni e Malanchen (2008), muitos educadores se mostravam insatisfeitos com o ensino utilitarista estabelecido no regime militar na LDB de 1971, fazendo-lhe severas críticas. Assim, debates¹⁸ foram organizados no país a fim de discutir as transformações que se faziam necessárias na educação.

Como resultado, o texto da Constituição Federal de 1988 apontou para mudanças no setor educacional. De acordo com a carta magna, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser ministrada com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade (em estabelecimentos públicos oficiais), valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade e piso salarial nacional para os profissionais da educação pública.

Em 1996, então, publica-se uma nova LDB. A Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que está vigente e que trouxe mudanças significativas em relação à LDB anterior. A Educação Básica, que antes se constituía apenas do ensino de primeiro grau, é ampliada, passando a incluir a Educação Infantil, obrigatória a partir dos quatro anos, o Ensino fundamental¹⁹ e o Ensino Médio.

¹⁸ As autoras destacam a realização de cinco Conferências Brasileiras de Educação, além do Fórum da Educação na Constituinte em 1987.

¹⁹ Quando da publicação da LDB, em 1996, o Ensino Fundamental era constituído por oito anos de estudos com início aos sete anos de idade. Contudo, em 16 de maio de 2005 foi promulgada a lei nº 11.114 segundo a qual o ensino fundamental brasileiro passa a ser composto por nove anos de estudos. Assim, atualmente, é obrigatória a

A educação passa a ser compreendida como um dever do Estado a ser efetivado, conforme artigo 4º, mediante: garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças a partir de zero anos de idade; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos; atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; e padrões mínimos de qualidade de ensino.

A LDB de 1996 determina que os currículos de Ensino Fundamental e Médio tenham uma base nacional comum, a qual pode “[...] ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, s/p).

Os currículos²⁰, assim, devem “[...] abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, s/p). O ensino de Artes tornou-se obrigatório a todos os níveis da Educação Básica, bem como o de Educação Física – exceto para cursos noturnos. As escolas devem oferecer pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (atual 6º ano) e, para o Ensino Médio, haverá, ainda, mais uma língua estrangeira, ofertada em caráter optativo. Além disso, os currículos do Ensino Médio passam a incluir o estudo de Filosofia e Sociologia.

As mudanças sinalizadas pela LDB levam à necessidade de novas diretrizes sobre o ensino a serem utilizadas como base pelas escolas de todo o país na composição de seus currículos. Pouco depois da nova lei, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento aponta para a necessidade de trabalhar na escola temas transversais à educação, tais como “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo” (BRASIL, 1998, p. 40), e orienta para um trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas do saber.

matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade nesse nível da educação básica.

²⁰ Atualmente, com a aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o currículo do Ensino Médio, conforme artigo 36, passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que são organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A nova lei ainda determina que o ensino de língua portuguesa e matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio e que seus currículos deverão incluir o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, com preferência para o espanhol, de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino. Essa lei, que busca tornar integral o Ensino Médio, tem sido alvo de críticas e discussões no país. Não obstante, sua aprovação deu-se maneira aligeirada e sem o devido debate junto à sociedade.

Na área de LP, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam outra concepção de linguagem – a interacionista – que valoriza os usos da língua e não apenas a variedade gramatical padrão. A orientação, nesse sentido, passa a ser de respeito às diferentes variedades linguísticas, assumidas como elemento de identidade do sujeito. E os estudos de LP devem se centrar nos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Além disso, orienta-se para que os gêneros textuais²¹ sejam tomados como objeto de ensino da disciplina. O documento determina mudanças no ensino de LP em todo o país, as quais vão influenciar tanto a formação inicial dos professores de LP quanto a (re)formulação dos currículos estaduais, como as DCELP, no Paraná.

As mudanças trazidas pela nova LDB também impactam na formação docente no Brasil. A lei de 1996 extingue os cursos de licenciaturas curtas, determinando em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

As licenciaturas, desse modo, não podem mais acontecer nos moldes aligeirados da época da Ditadura, devendo as instituições de ensino se adequar às novas determinações. Além disso, a LDB de 1996 também estabelece uma carga horária mínima de 300 horas de prática de ensino para a formação de docentes para a Educação Básica. E determina, em seu artigo 66, que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, s/p).

A nova lei, portanto, aponta para o desenvolvimento cada vez maior dos programas de pós-graduação no Brasil, reconhecendo sua importância para o ensino em nível superior. E, da mesma forma, traz novos rumos para a formação inicial dos professores da Educação Básica, propiciando a publicação de diretrizes para os cursos superiores de formação docente no Brasil. Assim, destacamos, no início dos anos 2000, a publicação de dois documentos, sobre os quais discorreremos a seguir: as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras* e as

²¹ Os PCN apontam para um trabalho com os gêneros na educação básica não no viés discursivo pautado pelo método sociológico proposto por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) – sobre o qual discorreremos no capítulo 2 desta dissertação, mas no viés textual do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (2003), indicando a metodologia da Sequência Didática para o trabalho com a língua.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

1.1.6 Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

Em 2001, o Parecer CNE/CES 492, apresentou as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Dentro desse documento, as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*, aprovadas pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelecem direcionamentos a serem seguidos pelas instituições de ensino superior do país sobre o perfil dos formandos, as competências e habilidades que devem desenvolver, os conteúdos curriculares, a estrutura e a avaliação dos cursos de Letras, tanto bacharelado quanto licenciatura.

O documento considera que “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” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 29). Diante disso, defende que é necessária a flexibilização do currículo – entendido pelo documento como “[...] todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 29). Essa flexibilização possibilita uma formação centrada em atividades acadêmicas curriculares diversas, sem excluir as disciplinas convencionais, de modo a garantir maior autonomia aos estudantes. Nesse modelo, o papel do professor se desdobra na figura de orientador.

O objetivo dos cursos de Letras, conforme o documento, é o de 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” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 30). O perfil dos profissionais deve incluir ainda a capacidade de “[...] reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 30).

Como podemos perceber, os profissionais das Letras, independentemente de serem bacharéis ou licenciados, devem, ao final do curso, ter condições de refletir criticamente sobre a linguagem e seus usos em contextos diversos, bem como sobre as teorias lingüísticas e literárias.

Com relação aos conteúdos dos cursos de Letras, as Diretrizes esclarecem que “Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL,

CNE/CES, 2001, p. 31). Essa orientação pressupõe que é a concepção interacionista de linguagem que deve nortear os currículos dos cursos de Letras no Brasil.

O documento ainda aponta para as competências e habilidades que esses profissionais devem desenvolver na formação inicial, quais sejam:

- ✓ domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- ✓ reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- ✓ visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- ✓ preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- ✓ percepção de diferentes contextos interculturais;
- ✓ utilização dos recursos da informática;
- ✓ domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- ✓ domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 30).

Cabe aos cursos de Letras, desse modo, ocuparem-se da formação de profissionais que: sejam críticos e reflexivos a respeito da linguagem, entendendo-a como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; tenham domínio das línguas para as quais saem habilitados; estejam preparados para o mercado de trabalho; tenham condições de utilizar as novas tecnologias, sinalizadas no documento como “[...] recursos da informática” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 30); sejam capazes de reconhecer e atuar nos diferentes contextos interculturais; e, no caso das licenciaturas, apresentem domínio dos conteúdos que são objeto de ensino na educação básica, bem como dos métodos e técnicas para sua transposição didática.

A tarefa do curso de Letras, como podemos perceber, é complexa. E, embora o documento seja eficiente em elencar as competências e habilidades que este curso deve procurar desenvolver em seus alunos, não apresenta modelos nem sinaliza as formas de fazê-lo. Apenas orienta que tais Diretrizes devem estar em acordo com a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*, publicada em 2000, a qual serviu de base para a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, em 2002. Tendo em vista que tudo que é proposto no primeiro documento está contemplado no segundo, apresentamos, a seguir, as principais

orientações dessas novas Diretrizes, às quais os cursos de Letras, em sua modalidade ‘licenciatura’, devem contemplar também em seus projetos político-pedagógicos.

1.1.7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

Diante das mudanças trazidas pela LDB de 1996, especialmente o novo paradigma curricular e a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino, torna-se necessário estabelecer, no país, diretrizes para os cursos de licenciatura.

Assim, em 2002, são publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. O documento estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura de todas as instituições de ensino superior do país, concedendo-lhes prazo de dois anos para adequarem-se às novas determinações.

Entre as orientações trazidas pelas Diretrizes, destacamos: o currículo baseado em competências, a necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como elemento essencial na formação de professores.

O currículo dos cursos de licenciatura, conforme o documento, deve tomar a concepção de competência como nuclear em sua orientação, na perspectiva de considerar, na formação inicial, o conjunto de competências necessárias à atuação docente.

A esse respeito, o Parecer CNE/CP 9/2001, homologado em 18 de fevereiro de 2002, que versa sobre tais Diretrizes, considera que a atuação do professor requer não somente os conhecimentos específicos de sua área de saber, mas também a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho. Demanda, portanto, competências para o exercício profissional que precisam ser tratadas em suas diferentes dimensões:

[...] na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 31).

Um currículo definido por competências, então, supõe uma articulação entre as teorias estudadas e a prática pedagógica: “As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático” (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 31).

Assim, as Diretrizes buscam superar a dicotomia entre teoria e prática estabelecendo, em seu artigo 12, que:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 67).

A ideia é romper com a noção de que a prática nas licenciaturas ficará restrita ao período do estágio, enquanto as aulas em sala tratarão apenas da teoria. Assim, todas as disciplinas devem apresentar uma dimensão prática, possibilitando ao futuro professor, desde o primeiro ano do curso, relacionar e refletir sobre os conteúdos específicos de sua área de saber e as situações da prática docente.

Com relação aos estágios, as Diretrizes determinam que aconteçam a partir da segunda metade do curso em escolas da educação básica, sendo avaliados conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio, e que se constituam, além da regência, de observação e reflexão das práticas, articulando-as às teorias estudadas.

Em documento à parte, na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, ficou estabelecido que a carga horária dos cursos de licenciatura plena deve integralizar, no mínimo, 2.800 horas, divididas em: 400 horas de atividades práticas como componente curricular, que devem ser vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ser realizado a partir do início da segunda metade da licenciatura; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, as chamadas atividades complementares. Trata-se de uma tentativa de superar o modelo 3 + 1 que imperou nas licenciaturas de todo o país por muitas décadas.

As Diretrizes também determinam que a formação inicial deve ser coerente com a prática que se espera dos futuros professores. Desse modo, apontam para a necessidade de que, na graduação, os conteúdos que os docentes devem ensinar na escolaridade básica sejam tratados de modo articulado com suas didáticas específicas, bem como de haver consistência entre o que se faz na formação do professor e aquilo que dele se espera na Educação Básica. O que se busca é que a formação inicial dos futuros professores possa lhes fornecer os subsídios para sua atuação profissional.

Por fim, destacamos a orientação das Diretrizes para que as licenciaturas congreguem ensino e pesquisa. Nesse sentido, o documento aponta para a necessidade de os cursos de formação de professores estimularem “[...] a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 62).

Com tal determinação, o documento procura promover a formação de professores que não se limitem a reproduzir e transmitir conhecimentos prontos, mas que sejam capazes de atuar como pesquisadores em sua construção, pois “O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos”, assim, a pesquisa torna-se elemento fundamental para a “[...] busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 31). Um professor que seja também um pesquisador, desse modo, é capaz de uma atitude reflexiva sobre sua prática pedagógica, o que lhe confere mais autonomia no exercício da profissão.

Embora o documento tenha apresentado importantes modificações para a formação docente e estipulado prazo de dois anos para que as licenciaturas se adaptassem, Gatti (2010) afirma que, na prática, pouco mudou.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar/formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

Isso ocorre também nos cursos de Letras, uma vez que, conforme Gatti et al (2010), em 2006, uma análise dos currículos desses cursos mostrou que:

[...] essa licenciatura forma mais na direção do especialista disciplinar do que na direção da formação de um professor de língua portuguesa que deverá trabalhar com o ensino da língua nacional para as crianças e jovens nas escolas da educação básica (GATTI et al, 2010, p. 108).

Diante desse quadro, muitas discussões foram realizadas no Brasil no sentido de melhorar a qualidade da formação inicial dos professores. Como resultado, em 2015 o Conselho Nacional de Educação publicou novas diretrizes para as licenciaturas. É a respeito desse documento, vigente no momento atual, que discorreremos em seguida.

1.1.8 Diretrizes Curriculares Atuais para a Formação Inicial

Em 2015, por meio da Resolução CNE/CP 2/2015, o Conselho Nacional de Educação define novas diretrizes para a formação inicial e continuada no país: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.

O novo documento, que substitui as Diretrizes de 2002 para os cursos de licenciatura, compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico que deve propiciar a construção e a apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, proporcionando uma sólida formação científica e cultural com vistas à socialização e construção de conhecimentos, "[...] em diálogo constante entre diferentes visões de mundo" (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 3). Trata-se, portanto, de uma atividade que demanda sólida formação científica, cultural e metodológica, e que deve se constituir na pluralidade de ideias e no respeito à diversidade, sendo balizada sempre por princípios éticos.

Nesse contexto, o documento compreende a educação como um processo formativo que se devolve não apenas nas instituições de ensino, mas também na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Quanto à formação inicial dos professores, as novas Diretrizes estabelecem, entre seus princípios: promover a emancipação dos indivíduos, contribuindo para uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; articular teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade; reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. O documento ainda aponta para a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada, compreendendo-as como um processo dinâmico e complexo, "[...] direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização do profissional [...]" (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 4).

Assim, a formação inicial, segundo as Diretrizes, deve articular a instituição de educação superior e o sistema de Educação Básica. E o projeto dos cursos de licenciatura deve contemplar²²:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 5).

O documento, desse modo, reconhece a necessidade de integrar teoria e prática, tomando os colégios e escolas como espaços indispensáveis para a formação dos futuros docentes. Também estabelece que a formação inicial deve se assentar em princípios de igualdade em qualquer aspecto, seja racial, religioso, sexual, de gênero e/ou sociocultural. Ainda, cabe às licenciaturas contemplar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do futuro professor não só em LP, mas também pelo estudo de Libras.

O documento também aponta para a importância de que a formação inicial contemple discussões sobre o contexto educacional da região em que se insere. Nesse sentido, compreendemos que é necessário, então, discutir o contexto em que vivem os estudantes e o contexto sócio-histórico e econômico da região, bem como as condições das instituições de ensino da Educação Básica, debatendo sobre sua realidade e problemas que enfrentam (sejam estes políticos, econômicos ou sociais) e conhecendo as diretrizes e currículos que embasam seus projetos políticos e educacionais.

²² Tais Diretrizes, em seu artigo 5º, também estabelecem que "A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base nacional comum [...]" (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 6). Esse trecho se refere ao documento normativo intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em conformidade com a LDB 9.394/96, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme o Ministério da Educação, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A parte desse documento que versa sobre o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dez. de 2017. No entanto, dado a mudança ser muito recente e não se constituir em objeto de nossa pesquisa, a BNCC não será discutida mais detidamente nesta dissertação. Dados sobre a Base Nacional Comum Curricular foram obtidos em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, acesso em 21 dez. 2017.

Inferimos, portanto, que o documento enfatiza a necessidade de os cursos de licenciatura contemplarem em seus projetos o estudo dos documentos regionais e municipais que devem nortear a prática pedagógica de seus egressos. No caso dos cursos de Letras do Paraná, isso inclui o ensino proposto pelas DCELP (PARANÁ, 2008).

Além do exposto, as novas Diretrizes ainda trouxeram uma nova carga horária para os cursos de licenciatura:

Os cursos [...] terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto do curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas [...];

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 11).

As Diretrizes de 2015, dessa forma, ampliam a carga horária total dos cursos de licenciatura, determinando que as 2.200 horas de atividades formativas devem se destinar a: estudos de formação geral, tanto das áreas específicas quanto interdisciplinares dos cursos; do campo educacional, com seus fundamentos e metodologias; das diversas realidades educacionais e das áreas de atuação profissional. O documento ainda abre a possibilidade de cursos mais curtos para segunda licenciatura e observa diretrizes para a formação continuada dos professores da educação básica no país.

Em síntese, o documento enfatiza o respeito à diversidade, a pluralidade de ideias na formação do professor e a necessidade de que as licenciaturas articulem teoria e prática. Também entende a educação em uma concepção mais ampla, como processo formativo que acontece em diversas instâncias sociais, e pretende que os cursos de formação inicial docente discutam o contexto escolar da região em que estão inseridos e contribuam para "[...] o desenvolvimento da criticidade e da criatividade" (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 6) dos seus egressos. A maior mudança, contudo, diz respeito à carga horária das licenciaturas, o que gerou a necessidade de os cursos reformularem seus projetos e currículos e é o motivo pelo qual os cursos de Letras analisados nesta pesquisa reelaboraram recentemente seus PPP.

O percurso histórico que traçamos até aqui, observando como se deu o surgimento e o desenvolvimento das licenciaturas em geral, e em especial dos cursos de Letras, em nosso

país é essencial para que compreendamos o contexto da formação inicial dos professores de LP, sua situação atual e os problemas que enfrentam.

A fim de complementar esse levantamento histórico, apresentamos a seguir um levantamento das pesquisas que foram realizadas sobre o tema nos últimos cinco anos. Esse Estado da Arte, além de destacar a importância de se discutir a formação dos professores de LP, enfatiza a relação entre o contexto sócio-histórico de desenvolvimento das licenciaturas em Letras no país e sua situação atual, contribuindo para ampliar nossa compreensão sobre tais cursos e reforçando a importância de nossa investigação.

1.2 ESTADO DA ARTE

A fim de investigar o que vem sendo pesquisado sobre a *Formação Inicial do Professor de LP*, realizamos pesquisas, em março de 2017, no Banco de Teses e Dissertações da Capes²³, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁴ e no Portal de Periódicos da Capes²⁵ na perspectiva de destacar a relevância da investigação.

O levantamento realizado incluiu teses e dissertações defendidas a partir do ano de 2012. O tema, contudo, mostrou-se bastante amplo, de modo que as buscas resultaram em milhares de pesquisas, as quais tratavam de diversos aspectos dessa formação inicial.

Sendo assim, selecionamos, para compor o Estado da Arte, pesquisas que analisam cursos de Letras e que permitem observar a relação entre sua situação atual e o contexto sócio-histórico de desenvolvimento dessas licenciaturas, podendo contribuir para a realização de nossa dissertação.

Privilegiamos investigações que tratam da concepção de linguagem nos cursos de Letras, bem como investigações que buscam observar a relação teoria-prática nos cursos, a influência da formação inicial nas crenças linguísticas e na prática pedagógica dos futuros professores e as relações entre os cursos e os documentos pedagógicos oficiais. Ao todo, selecionamos onze pesquisas: uma monografia, seis dissertações, duas teses e dois artigos publicados em periódicos, que são apresentadas no quadro a seguir:

²³ Endereço eletrônico: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/), consulta em 30 mar. 2017.

²⁴ Endereço eletrônico: <[http://bdt.ibict.br/vufind/>](http://bdt.ibict.br/vufind/), consulta em 30 mar. 2017.

²⁵ Endereço eletrônico: <[http://www.periodicos.capes.gov.br/>](http://www.periodicos.capes.gov.br/), consulta em 30 mar. 2017.

Quadro 01 – Levantamento de Pesquisas

Pesquisa	Resumo
<p>ALVARENGA, Fernando Marques. A Formação de Professores no Curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática. Um Estudo de Caso do Curso de Letras da UFSJ. 2012. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna.</p>	<p>A pesquisa teve como tema a formação inicial do professor, especialmente de Língua Portuguesa, com licenciatura em Letras, partindo das seguintes questões: <i>No que se refere às Diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) ao exercício da autonomia universitária, relacionado ao perfil profissional, carga horária de estágio e complementares, de que maneira o projeto político-pedagógico e o currículo sistematizam estes aportes em disciplinas e seus saberes? Quais os saberes que são sistematizados no currículo do curso de Letras? Eles colaboram para uma unidade entre teoria-prática?</i> Assim, foi realizada análise do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), por meio de análise do PPP e currículo e de entrevistas com docentes, a fim de compreender quais saberes são pertinentes a esta formação e como se dá a articulação da teoria e da prática no currículo em relação com o que determinam as Diretrizes para o curso de Letras. A investigação indicou uma supervalorização dos saberes teóricos referentes ao campo das Letras, como a Linguística e a Literatura, e uma ausência dos saberes pedagógicos e das Ciências da Educação, concentrando-se a prática no ato de construir material didático e elaborar seminários sobre o ensino de LP.</p>
<p>AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula. 2012. 260p. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientador: Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto.</p>	<p>Tese que discute a formação do professor de Língua Portuguesa e suas implicações na sala de aula, a partir da observação da atuação de alunos-mestres no contexto escolar durante a realização dos Estágios Supervisionados. O objetivo foi investigar como o curso de licenciatura em Letras da UFRN/CERES/campus de Currais Novos promovia a formação de futuros professores para atender às expectativas das políticas públicas para o ensino de Língua Materna. Como referencial, pautou-se nos PCN e no PPP do curso. A pesquisadora buscou identificar à qual concepção de linguagem se filiavam as práticas pedagógicas dos alunos da graduação quando em estágio, relacionando-a com a do documento oficial e com a formação propiciada pelo curso e observou que, quando nos estágios, os acadêmicos apresentavam uma prática docente que privilegiava a concepção de língua como sistema. Assim, concluiu pela necessidade de reestruturar o projeto do curso, uma vez que seu aspecto conteudístico e a falta de diálogo entre teoria e prática impossibilitavam uma formação inicial capaz de subsidiar os futuros docentes para atuar em consonância com os PCN (BRASIL, 1998).</p>
<p>BORGES, Simone Souza. Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de</p>	<p>Pesquisa qualitativa que buscou discutir as crenças na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A</p>

<p>Licenciatura em Letras da UEPG. 2012. 130p. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Pós-graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.</p>	<p>pesquisadora analisou as crenças linguísticas de acadêmicos do primeiro ano de Letras (habilitações Português/Espanhol, Português/Francês e Português/Inglês) por meio de entrevistas e da observação de aulas das disciplinas de Língua e Texto e Introdução aos Estudos Linguísticos e concluiu que o Curso de Licenciatura em Letras tem grande influência nas crenças linguísticas dos futuros professores, o que contribui para determinar sua prática pedagógica e sua identidade profissional.</p>
<p>SOUZA, Gilton Sampaio de; PEREIRA, Crígina Cibelle; COSTA, Elvis Alves da. A formação do professor em cursos de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 197-211, jan./jun. 2012.</p>	<p>A pesquisa investigou as disciplinas vinculadas ao ensino de LP em cursos de Pedagogia e Letras em três universidades brasileiras: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade de São Paulo (USP), buscando observar como se configura o texto em suas propostas de ensino e que autores e referências bibliográficas lhes dão sustentação. Como resultado, obteve-se que, nas três instituições, as disciplinas voltadas ao ensino de LP trabalham a produção textual, a prática de leitura e de análise linguística numa perspectiva que pode contribuir para uma formação crítica e produtiva sobre a língua materna. Essas disciplinas, contudo, são minoria nos cursos, sendo necessário investigar as demais disciplinas que contribuem para a formação do professor de LP. Para os pesquisadores, a perspectiva de um ensino de língua materna que contemple as práticas de linguagem como eixo deve extrapolar os limites dos documentos oficiais e das reflexões teóricas e adentrar os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial dos professores de LP, a fim de possibilitar uma formação mais reflexiva sobre a linguagem.</p>
<p>NEVES, Maria Helena de Moura. A linguagem e a visão de linguagem na formação em Letras. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 595-606, jan./jun. 2013.</p>	<p>O estudo defende que a formação de profissionais de Letras deve ser conduzida por uma reflexão analítica, visão crítica e percepção dos contextos interculturais, com investidora na humanidade. Para a pesquisadora, a universidade deve possibilitar uma formação, no curso de licenciatura em Letras, em que haja reflexão sobre a língua, com a qual agimos sobre o mundo que nos cerca, constituindo-nos enquanto sujeitos. Assim, discute questões como a visão escolar de linguagem e língua, tomando o professor de LP como um sujeito analista e crítico de seu objeto de estudo, que precisa de forte formação teórica e prática na mesma medida, e entende que a universidade deve ser cobrada pela articulação dos conceitos teóricos, dos condicionamentos em política educacional e das necessidades existentes no universo sociocultural dos níveis de ensino.</p>
<p>DORETTO, Shirlei Aparecida. O Ensino de Análise Linguística e os Professores em Formação Inicial:</p>	<p>A pesquisa buscou investigar e analisar como se constituem as relações dos professorandos de um 4º ano do curso de Letras da UNESPAR/Campus de Campo</p>

<p>a relação teoria-prática. 2014. 145p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.</p>	<p>Mourão, com o eixo de reflexão sobre a língua, no processo de sua formação. Observou, para tal, a preparação de sequências pedagógicas na disciplina de Prática de Ensino, avaliando como se dá a relação teoria-prática no curso. Tratou-se de pesquisa qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, que mostrou as dificuldades para concretizar a relação teoria-prática da Análise Linguística e constatou que há lacunas na formação do curso não só no que diz respeito a essa análise, mas também nas práticas de leitura e produção textual.</p>
<p>IACHAK, Viviane Schier Martins. A confluência teoria-prática na formação do professor de português. 2014. 153p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marilurdes Zanini.</p>	<p>Pesquisa cujo objetivo foi analisar o processo em que se entrelaçam teoria e prática na formação do professor de língua materna, a fim de compreender por que, em serviço, há professores que tratam a teoria como algo distante de sua prática pedagógica. Assim, realizou observação participante na disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, ministrada no 3º ano do Curso de Letras-Português - Única, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que forma especificamente professores de língua portuguesa. As análises apontaram para a dissociação de teoria e prática, para a crença dos acadêmicos de que algumas disciplinas que compõem os currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica e sinalizaram a necessidade de superar tal dicotomia por meio da implementação de ações que tornem possível a confluência teoria-prática em outros espaços que não só as disciplinas de práticas de formação e de estágio supervisionado.</p>
<p>MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. Discurso de Professores de Língua Portuguesa em Formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação. 2014. 273p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Werner Ludger Heidermann.</p>	<p>A pesquisa teve como objetivo compreender como o ensino de LP é discursivizado por licenciandos de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Analisou, assim, com base nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, enunciados retirados de trinta e três relatórios de estágio supervisionado, além do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, o Projeto Pedagógico Institucional, o Guia do Aluno e o Catálogo dos Cursos de Graduação: Licenciaturas. Desse modo, a pesquisadora observou que: (1) que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica de escolas públicas do Município de Humaitá (AM) encontra-se, ainda, muito distante das propostas veiculadas nos documentos oficiais, e (2) que o ensino de Língua Portuguesa subsidiado pela perspectiva sociointeracionista está em processo de assimilação apenas por parte desses licenciandos, indicando que a formação docente desses sujeitos, no âmbito do Curso de Letras do IEAA, apresenta-se, desta forma, muito superficial no que se refere aos aportes teórico-epistemológicos e ideológicos, indicando a necessidade de reflexões que se orientem no sentido de promover uma formação docente mais</p>

	consistente.
<p>SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. Subsídios Teóricos na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa. 2015. 165p. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.</p>	<p>A pesquisa analisou a concepção de linguagem que subsidia o curso de Letras da Unioeste – <i>campus</i> Cascavel e a compreensão de gêneros discursivos possibilitada aos acadêmicos do último ano do curso. O <i>corpus</i> foi constituído do PPP e de planos de ensino do curso, de questionário aplicado a acadêmicos do último ano e entrevista focal com alguns desses estudantes. Como resultado, observou-se que, predomina no curso uma concepção de linguagem estruturalista, tomando a língua como sistema. Com relação aos gêneros, os acadêmicos do último ano demonstraram não ter clareza sobre seu conceito ou sobre como trabalhá-los nas aulas de LP. Ainda, os acadêmicos apontaram para a existência de uma dicotomia teoria e prática no curso, com ênfase para os conteúdos teóricos. A pesquisa, desse modo, apontou aspectos a serem repensados no curso do <i>campus</i> de Cascavel e motivou a realização desta dissertação.</p>
<p>FRAGA, Camila Farias. Estudo da Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa na UFSC: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras. 2016. 246p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar.</p>	<p>Dissertação que investigou se o perfil profissional que emerge da formação inicial do professor de Língua Portuguesa oferecida pela UFSC, corresponde ao perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, interpretativista que contou com análise documental e entrevistas semiestruturadas com egressos do curso de Letras, professores que atuam no referido curso e gestores das secretarias de educação de Florianópolis e de Santa Catarina – contexto de realização da pesquisa. Os resultados apontaram que o curso tem buscado se adequar aos documentos curriculares que constituem o currículo prescrito, sobretudo, aos que tratam da formação inicial. No entanto, a pesquisadora também observou que o perfil profissional docente que emerge não atende integralmente às especificidades do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, uma vez que o curso não promove adequada articulação entre as áreas de Linguística, Literatura e Conhecimentos Pedagógicos, e apresenta espaço limitado para aprofundar as teorias que fundamentam os documentos que parametrizam o ensino de LP nos Ensinos Fundamental e Médio.</p>
<p>GEHRING, Fernanda Maria Müller. Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID. 2016. 226p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Universidade</p>	<p>A pesquisa buscou investigar os possíveis impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011-2014, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – <i>campus</i> de Marechal Cândido Rondon – Pr. Os dados foram gerados a partir</p>

Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela.	da leitura do PPP do curso de Letras, do relatório final do subprojeto enviado à CAPES e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os ex-bolsistas. As análises apontaram que o Programa traz contribuições importantes à formação docente, uma vez que possibilita maior interação entre o professor em formação e o aluno da educação básica, e propicia o diálogo, tão desejado nas licenciaturas, entre teoria e prática.
--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As pesquisas elencadas no quadro discutem a formação inicial do professor de LP, reconhecendo sua importância na constituição da identidade e na prática pedagógica dos professores. Mas também apontam para dificuldades que cursos de Letras de todo o país têm apresentado em dois aspectos: 1) para articular teoria e prática na licenciatura; 2) para garantir um ensino centrado numa concepção interacionista e dialógica de linguagem, que possibilite refletir sobre a língua em uso.

Percebemos, desse modo, que, as licenciatura em Letras apresentam dificuldades para estabelecer diálogo entre os conteúdos teóricos e pedagógicos, perpetuando a histórica dicotomia trazida pelo modelo de formação 3 + 1, que é nociva à formação docente.

Além disso, embora o ensino de LP contextualizado e centrado no texto venha sendo discutido em nosso país desde a década de 1980, e faça parte dos documentos pedagógicos desde os anos de 1990, muitos cursos de Letras ainda se pautam por uma concepção de língua como sistema, não privilegiando reflexões sobre a linguagem enquanto prática social.

Essa realidade, dado o fato de se perpetuar em cursos de Letras de todo o país, dá força à nossa pesquisa, uma vez que denota a importância de refletirmos sobre a formação inicial do professor de LP em contextos diversos, procurando vislumbrar alternativas para melhorar sua qualidade.

Também, mostra como o contexto sócio-histórico de desenvolvimento dos cursos de Letras tem influência determinante sobre a situação dessas licenciaturas hoje. A formação docente apresenta uma dimensão histórica que deve ser considerada tanto na análise dos cursos quanto no debate de suas perspectivas atuais.

Assim, considerando o histórico dos cursos de Letras, as diretrizes que os subsidiam e os problemas que apresentam, tratamos, na próxima seção, de alguns aspectos que têm sido discutidos sobre a formação inicial docente e sobre as licenciaturas em Letras e que se relacionam com nossa pesquisa.

1.3 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS

Uma questão que é frequentemente abordada pelos professores e pesquisadores quando tratam das perspectivas atuais para a formação docente, e que foi apontada também na pesquisa de Souza (2015) sobre o curso de Letras da Unioeste – *campus* Cascavel, bem como em muitas das pesquisas que compuseram o Estado da Arte desta dissertação, diz respeito à necessidade de maior articulação entre teoria e prática nas licenciaturas. Trata-se de uma questão que está intrinsecamente ligada à construção histórica da formação de professores e que, conforme Gatti (2010), persiste até hoje em muitas de nossas licenciaturas.

Em entrevista realizada por Souza (2015) na análise do curso de Letras da Unioeste – *campus* Cascavel, por exemplo, os acadêmicos do último ano apontaram que o curso não promovia a articulação entre teoria e prática. Esta última ficava restrita aos estágios curriculares obrigatórios, que foram descritos como “[...] uma situação artificial” (SOUZA, 2015, p. 111), já que o período em que os estudantes observavam ou lecionavam nas escolas era muito curto. Ainda, segundo os entrevistados, não havia uma reflexão sistemática sobre os estágios: embora lhes fossem solicitados relatórios sobre a prática, não havia discussões posteriores sobre eles.

Os futuros professores ainda apontaram para uma supervalorização dos conteúdos teóricos ensinados no curso, sem trabalhar sua dimensão prática, o que resulta na insegurança sobre como ensinar tais conteúdos na Educação Básica. De acordo com d’Ávila (2007), essa situação não é incomum nos cursos de licenciatura.

No âmbito desses cursos, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal (D’ÁVILA, 2007, p. 221).

Essa situação é fruto da desarticulação entre teoria e prática. Compreendemos que os conteúdos teóricos são essenciais, afinal, para um professor, “[...] o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível” (NÓVOA, 2009, p. 31). Contudo, um professor não é apenas um especialista em determinada área do saber, mas alguém que também trabalha na construção de práticas “[...] que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30). Logo, é imprescindível que a formação inicial busque articular os conteúdos estudados com o ensino a ser efetivado na educação básica.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende uma formação de professores construída dentro da profissão. Segundo o autor, a dicotomia teoria e prática, tão comum nos cursos de formação docente, é incoerente e nociva, uma vez que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas práticas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Para o autor, o professor se forma não apenas nos bancos universitários, mas principalmente nas escolas, no contato com outros professores mais experientes, na observação do trabalho docente e dos problemas escolares cotidianos, na reflexão sobre a prática profissional e sobre as formas de aperfeiçoá-la.

Isso implica, para Nóvoa (2009), tratar a escola como espaço privilegiado da formação docente, local de discussão de ideias, de análise e reflexão das práticas pedagógicas, com o objetivo de “[...] transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 41).

De acordo com o autor, é preciso abandonar a ideia de que o professor é apenas um transmissor de saberes. Essa perspectiva, que reforça a dicotomia teoria e prática, estabelece uma divisão entre os que se interessam pelos conteúdos científicos, os que produzem conhecimento, e os que se ocupam dos métodos de ensino, da transmissão desse conhecimento – sendo essa última de responsabilidade dos professores.

“O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico [...]” (NÓVOA, 2009, p. 33). A formação de professores precisaria, dessa forma, reconhecer teoria e prática como complementares, de modo que os professores possam não apenas aplicar teorias, transmitindo o conhecimento, mas construir conhecimentos, refletindo criticamente sobre aquilo que ensinam e sobre sua atuação pedagógica.

Assim, Nóvoa (1992) acredita que o papel dos cursos de formação docente é o de fornecer condições para uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que garanta aos professores autonomia.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

O professor não pode ser somente um reproduzidor de saberes instituídos. O conhecimento não é estanque e sua atuação precisa ser dinâmica na mesma medida. Para isso, ele necessita desenvolver sua autonomia, ser capaz de criticar, buscar, avaliar, questionar, contestar, continuar sua formação diariamente – já que ela prossegue por toda sua vida.

É nesse sentido que Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor deve ser também um pesquisador. Para a autora, “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Trata-se de um profissional que tem condições de avaliar e criticar o contexto em que está inserido, os conteúdos que ensina e sua prática profissional, com autonomia para refletir e promover mudanças. O trabalho do professor pesquisador, então, “[...] resulta em uma ‘teoria prática’ [...], permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48).

No entanto, para que os professores se configurem também como pesquisadores, os cursos de licenciatura devem integrar teoria e prática e possibilitar que seus egressos compreendam, desde a graduação, a importância da pesquisa, superando a visão de professores que sejam somente transmissores de conhecimentos.

No caso dos cursos de Letras, Almeida Filho (2008) afirma que seus currículos demandam mudanças para acompanhar as “[...] exigências e desdobramentos da vida contemporânea na esfera da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36). Para o autor, é preciso que tais licenciaturas formem professores capazes de refletir e se ocupar de questões linguísticas que afetam a vida social, superando a visão histórica de que o conhecimento das línguas e da literatura é dissociado da vida prática. Assim, defende a inclusão da LA nos currículos das licenciaturas em Letras como forma de propiciar o desenvolvimento de pesquisas que aliem teoria e prática, refletindo sobre os usos da língua e construindo inteligibilidade a respeito desses usos – entre eles o próprio ensino de línguas.

Quanto aos futuros professores, seria importante que os cursos de Letras lhes possibilitassem a compreensão de que trabalhar com as diferentes linguagens é ensinar para a

vida, uma vez que é por meio da linguagem que nos comunicamos e significamos o mundo a nossa volta. De acordo com Monteiro (2010),

Um papel social importante do profissional de Letras é promover a compreensão da importância da linguagem nas atividades humanas a partir de uma perspectiva que ultrapasse a noção de língua como Gramática Normativa e que permita situar a língua como um fenômeno da cultura, da sociedade, marcada por diferentes práticas sociais e diferentes valores de uso e também como inerentemente variável. [...] Sua atuação apresenta importância para outras áreas, bem como para a realização de atividades cotidianas nas esferas social e cultural, o que inclui as situações do trabalho e do exercício da cidadania, além, evidentemente, de servir a outros propósitos de interesse dos sujeitos sociais (MONTEIRO, 2010, s/p).

O uso da língua não é neutro, mas tem implicações culturais, sociais e políticas. Os conteúdos a serem ensinados, da mesma forma, não são livres dessas relações. Assim, a formação de professores de línguas deve considerar todos esses aspectos que se mostram na linguagem e estabelecem nossa relação com o mundo e com os demais.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013) defende, e concordamos com essa perspectiva, uma educação, na formação do professor de línguas, que extrapole o conhecimento sobre a língua alvo de ensino, uma “[...] educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013, p. 212), com interfaces para áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia. De acordo com a autora:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura nesse mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias em salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (CAVALCANTI, 2011 apud CAVALCANTI, 2013, p. 212).

O ensino nas licenciaturas em Letras deveria, conforme a autora, aliar os conhecimentos linguísticos a estudos de outros campos do saber, buscando desenvolver a sensibilidade do professor em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística. Nessa perspectiva, os professores de língua aprenderiam já na graduação a

compreender as implicações políticas dos usos das diferentes linguagens e, especialmente, da linguagem verbal, atuando como profissionais responsáveis e críticos de seu tempo.

Assim, compreendemos que os cursos de licenciatura em Letras, para contemplar uma educação linguística ampliada, devem ser subsidiados, no que diz respeito à concepção de linguagem, por uma visão que extrapole a ideia da língua como sistema de formas e considere seus aspectos sociais, culturais e políticos.

Entendemos, dessa forma, que a concepção interacionista e dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin – que toma como essenciais os aspectos sócio-históricos da língua, o contexto de cada enunciação e os discursos implicados no dizer – estaria de acordo com essa perspectiva. Assumir uma tal concepção de linguagem é um dos passos a serem dados na direção de uma formação ampliada tal como proposta por Cavalcanti (2013).

Desse modo, em nosso próximo capítulo, apresentamos algumas das ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, atentando especialmente para a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos tais como apresentadas por esses estudiosos. Discutimos também como as teorias do Círculo se refletem no ensino de LP e analisamos a proposta dos PCN (BRASIL, 1998), documento pedagógico que, pela primeira vez, preconizou um ensino interacionista de LP para todo o país, e das DCELP (PARANÁ, 2008), documento paranaense com o qual cotejamos as concepções de linguagem, texto e gêneros discursivos subjacentes aos documentos dos cursos de Letras analisados.

2 O PERCURSO TEÓRICO: ALGUMAS IDEIAS LINGUÍSTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E SUAS (RE)ENUNCIACÕES EM DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

O Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais russos de formação acadêmica e atuações profissionais diversas²⁶ – que manteve encontros informais, mas regulares, entre os anos de 1919 e 1929, inicialmente nas cidades de Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (á época, Leningrado) –, desenvolveu importantes reflexões filosóficas sobre as relações entre a linguagem, o homem e a sociedade, apresentando-nos a uma concepção interacionista e dialógica de linguagem que contrapunha os entendimentos existentes sobre o tema até então.

Os textos produzidos pelos membros do Círculo, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), passaram a ser mais intensamente estudados no Brasil a partir dos anos de 1980 e, embora não tratem especificamente do ensino de línguas, trouxeram contribuições também “[...] para o ensino e aprendizagem de língua materna de natureza operacional e reflexivo [...]” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 90).

Nesse sentido, as DCELP (PARANÁ, 2008) amparam-se explicitamente, ao discorrer sobre como deve ser o ensino de LP na Educação Básica, nas ideias linguísticas de Bakhtin e de seu Círculo. Assim, tendo em vista que buscamos por relações entre a formação inicial do professor de LP em cursos de Letras da Unioeste e as DCELP, discutimos, neste capítulo, alguns conceitos essenciais da teoria bakhtiniana para compreender o ensino proposto pelo documento.

O capítulo busca atender aos seguintes objetivos específicos: 1) *revisitar os escritos do Círculo de Bakhtin na busca da compreensão da linguagem como meio de interação e sua natureza dialógica, do texto na sua condição de enunciado e dos gêneros do discurso*; 2) *delinear a influência das diferentes concepções de linguagem no ensino de LP no Brasil ao longo da história, com ênfase na concepção interacionista*; 3) *discutir a proposta de ensino das DCELP e dos PCN, atentando para a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que a subsidia*.

Encontra-se, desse modo, dividido em seis seções: 1) Na primeira, apresentamos a concepção de linguagem adotada pelo Círculo, discorrendo, para tal, sobre os conceitos de ideologia, signo, enunciado, língua, discurso e dialogismo; 2) Na segunda, explicitamos o

²⁶ Conforme Faraco (2009), o grupo incluía, entre outros intelectuais da época, Matvei I. Kagan, filósofo; Ivan I. Kanaev, biólogo; Maria V. Yudina, pianista; Lev V. Pumpianski, professor e estudioso de Literatura; Valentin N. Volochinov, professor, formado em estudos linguísticos; Pavel N. Medvedev, educador e gestor na área de cultura, formado em direito; e Mikhail M. Bakhtin, professor, com formação em estudos literários.

conceito de texto do Círculo de Bakhtin; 3) Na terceira, tratamos dos gêneros do discurso, tal como concebidos por Bakhtin (2011 [1979]), e de seus elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo; 4) Na quarta, discutimos como essas ideias linguísticas do Círculo chegaram ao ensino no Brasil, delineando, para tal, a influência das diferentes concepções de linguagem no ensino de LP; 5) Na quinta, debatemos o ensino orientado pelos PCN (BRASIL, 1998), o qual toma os gêneros como objeto de ensino da LP; 6) Na sexta, discutimos a proposta de ensino das DCELP e sua relação com as ideias linguísticas do Círculo, atentando para a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que a subsidia.

2.1 A LINGUAGEM COMO MEIO DE INTERAÇÃO E SUA NATUREZA DIALÓGICA

Os membros do Círculo de Bakhtin compartilhavam de uma mesma concepção acerca da linguagem, tema para o qual, de acordo com Faraco (2009), convergiram seus textos a partir de 1925/1926.

Na visão de Volochinov e do Círculo, a linguagem “[...] é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 141).

O homem, nessa perspectiva, interage e modifica o mundo a sua volta por meio do uso da linguagem. Toda a comunicação verbal que produz – o Círculo ocupou-se especialmente da linguagem verbal – é organizada com algum objetivo e sempre leva em conta seu interlocutor e o contexto histórico-social em que está inserido. Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é, portanto, social, fruto e meio da interação humana e está estreitamente ligada com o contexto em que seu uso ocorre.

Nesse sentido, a língua não é neutra, mas dotada de conteúdo ideológico. De acordo com o entendimento desses estudiosos, a linguagem verbal se concretiza em enunciados proferidos pelos integrantes dos diversos campos de atividade humana e sempre expressa um posicionamento axiológico sobre o tema do qual trata, estabelecendo um diálogo com outros enunciados já proferidos a esse mesmo respeito e suscita respostas de novos enunciados.

A linguagem é essencialmente dialógica. Assim o é de tal modo que a própria visão apresentada pelo grupo sobre a linguagem é estabelecida em diálogo com duas outras concepções que já existiam e repercutiam na sociedade quando esses pesquisadores passaram a se debruçar sobre a questão.

A primeira dessas orientações foi chamada por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) de “subjativismo idealista”, por entender a linguagem como expressão verbal do pensamento, e baseava-se na existência de um dualismo composto por interior e exterior.

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 115).

A linguagem, conforme essa orientação do subjativismo, é tratada como um instrumento utilizado para traduzir para o exterior o que o indivíduo, interiormente, já formulou. Assim, a fonte da língua é o psiquismo do indivíduo, e o fenômeno linguístico é tomado como um ato de criação individual.

Para os membros do Círculo, contudo, a linguagem é de natureza social e a apreendemos na interação com o outro. Logo, é a situação social em que a interação ocorre que determina os aspectos da expressão. Assim, conforme Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116). Quanto maior for o nosso contato com a linguagem – seja por meio da fala, da escrita ou de qualquer outra forma de manifestação – mais ampliaremos o repertório de signos na memória e, consecutivamente, a capacidade de interação com os outros.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) explicam que o Círculo não nega a relação entre pensamento e linguagem, mas questiona a tese do subjativismo idealista sobre sua função, caracterizando-a como redutora, “[...] uma vez que ela circunscreve a função da linguagem à tradutora do pensamento (que existiria fora da linguagem)” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 91).

Para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), o pensamento também é constituído pela linguagem, pois “[...] não existe atividade mental sem expressão semiótica” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116). Logo, o dualismo entre o conteúdo interior – o pensamento, e sua objetivação exterior – e a expressão, com primazia do primeiro sobre o segundo, seria falso. Na verdade, nós constituímos, mas somos também constituídos pela linguagem.

A segunda orientação com a qual o Círculo dialoga para formular sua própria concepção de linguagem é denominada por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) de

“objetivismo abstrato”. Nessa visão, que tem nos estudos estruturalistas de Ferdinand de Saussure sua grande expressão, a linguagem é identificada como um sistema de signos fechados e organizados entre si, um fato objetivo externo à consciência individual e independente dela, um código fixo cuja função é permitir a comunicação entre as pessoas.

O indivíduo, ao contrário do que acontecia no subjetivismo idealista, não tem nenhum poder sobre a linguagem; ele aciona um produto pronto e estagnado para se comunicar. O sistema linguístico é tomado como imutável, desconsiderando sua historicidade e sua relação com a ideologia. Conforme críticas de Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), “[...] um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 79).

Os autores criticam a ideia de que o centro organizador de todos os fatos da língua situe-se no sistema de suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Para Bakhtin e o Círculo, nós nos servimos da linguagem verbal para necessidades enunciativas concretas advindas de situações diversas de interação social. Logo, “O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN e VOLOCHIONOV, 2014[1929], p. 96).

A língua, desse modo, não é um sistema fixo e desprovido de historicidade. Ao contrário, ela é dinâmica, fluida, utilizada para realizar e significar o processo de interação e se modifica e evolui pelos usos que dela fazemos. Na concepção do Círculo de Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica 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 e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 127).

A interação é tomada como a base existencial da língua, cujo emprego sempre ocorre através de enunciados que são, conforme Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), as unidades reais da comunicação discursiva, uma vez que promovem a interação. É por meio de enunciados (ou textos-enunciados), moldados em gêneros do discurso, que nos dirigimos ao outro, pressupomos respostas, enfim, fazemos uso da linguagem para estabelecer e concretizar nosso contato com o mundo.

Tal concepção desloca o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos construídos nele. O homem é compreendido como um ser histórico que, ao fazer

uso da linguagem, produz enunciados a partir de uma posição de sujeito sócio-historicamente situado que necessita interagir com o outro. Para isso, planeja seu discurso, projetando em seu interlocutor a sua concreticidade. A posição social que ocupa ao enunciar, o(s) interlocutor(es) a quem se dirige e a posição social que ele(s) ocupa(m), o local e o momento em que a interação acontece, a finalidade com que enuncia são fatores que determinam os usos que se faz da língua.

Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma prática social e as formas linguísticas só ganham significado quando inseridas em um contexto, de modo que não é possível dissociar a língua de seu conteúdo extraverbal e ideológico.

A concepção que Bakhtin e seu Círculo nos apresentam é, portanto, de que a linguagem é social, ideológica, produto da atividade humana coletiva, caracterizando-se como uma forma de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados e possui natureza essencialmente dialógica. Para compreendê-la melhor, nas subseções seguintes tratamos dos conceitos de signo, ideologia, enunciado, língua, discurso e dialogismo tais como apresentados em seus textos.

2.1.1 Ideologia e Signo

O conceito de ideologia é essencial para se que se compreenda a teoria bakhtiniana sobre a linguagem e está diretamente relacionado ao entendimento que o grupo tinha sobre o signo.

Para o Círculo de Bakhtin, a língua, ao contrário do que afirmava o objetivismo abstrato, não é um sistema de formas pronto e imutável e, diferentemente do que supunha o subjetivismo idealista, não é fruto do psiquismo individual, mas é social, histórica e tem na interação humana sua base existencial.

Assim, “Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalham [...] a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem” (MIOTELLO, 2014, p. 168); eles a entendem como construída historicamente nas relações dos grupos socialmente organizados.

A ideologia, na perspectiva bakhtiniana, pode ser definida como “[...] a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2014, p. 171). Ou, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), como os “[...] modos socialmente construídos de ver e perceber (interpretar e valorar) o mundo [...] cuja existência se

materializa em signos sociais [...]”, sendo que “[...] há uma relação constitutiva e dialética entre linguagem e ideologia” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 96).

Na concepção de linguagem que adota, o Círculo de Bakhtin compreende que a língua não é neutra, mas carregada de conteúdo ideológico. Sendo assim, a linguagem verbal se compõe de signos cujas significações “[...] são construídas na história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (FARACO, 2009, p. 51).

Para o Círculo, os signos não têm uma significação única e pré-determinada. Eles não apenas refletem, como também, e principalmente, refratam a realidade, compreendendo a possibilidade de diferentes posições avaliativas sobre os fatos do mundo. Conforme Bakhtin e Volochinov,

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 32-33).

Os signos, assim, são formas de referenciar o mundo que se encontram permeadas pelo entendimento dos diferentes grupos da sociedade organizada, ou por diferentes ideologias. É nesse sentido que Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) afirmam que “[...] realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo determinados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 45).

Todos os signos, então, apresentam índices sociais de valor. Ecoam neles, segundo Miotello (2014), diversas vozes sociais, uma vez que são tecidos por uma multidão de fios. Sendo assim, não apresentam um único sentido, mas possuem acentos ideológicos construídos historicamente nas relações dos grupos da sociedade organizada.

Se os signos são ideológicos, por consequência, nossos enunciados também o são. Isso porque, ainda de acordo com Miotello (2014), a linguagem, por materializar esses signos e seus índices de valor na interação verbal dos grupos das diferentes esferas das atividades humanas, é “[...] o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2014, p. 170).

A linguagem, portanto, não é neutra, mas ideológica, e os enunciados são marcados por posicionamentos axiológicos que se organizam conforme o horizonte social da época e do grupo que os enuncia. Um mesmo material semiótico, uma mesma forma linguística, pode adquirir diferentes significações de acordo com o contexto da enunciação. Nas palavras de Faraco (2009):

[...] a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor (FARACO, 2009, p. 54)

Em síntese, a língua é ideológica e os enunciados são determinados diretamente pelo contexto social em que a interação ocorre, sempre expressando um posicionamento avaliativo, construído historicamente, sobre o tema que abordam.

Dessa compreensão sobre a ideologia e sobre como ela permeia a linguagem verbal decorre o entendimento de Bakhtin e de seu Círculo sobre o enunciado e emerge um conceito de língua que extrapola a materialidade linguística. Para esse grupo de estudiosos, o estudo da linguagem verbal deve necessariamente compreender os usos da língua e a análise da situação social que os motivou, centrando-se no discurso. Tendo isso em vista, abordamos, a seguir, os conceitos bakhtinianos de enunciado, língua e discurso.

2.1.2 Enunciado, Língua e Discurso

Para Bakhtin (2011[1979]), o homem, ao fazer uso da língua, produz enunciados. Esse conceito difere do que se entende por palavras e orações, pois implica no uso da língua dentro de um processo de interação, ganhando significado de acordo com o contexto em que seu uso ocorre. Dito de outro modo, as palavras e orações são unidades da língua compreendidas como sistema. Todavia, quando empregadas em enunciados concretos e em um contexto específico, podem ser entendidas como unidades da comunicação discursiva. Como unidades da “língua-sistema” (RODRIGUES, 2001, p. 61), palavras e orações podem ser repetidas muitas vezes. Os enunciados, contudo, são vinculados à situação de interação. Assim, da mesma forma como todo e qualquer evento de interação é irrepetível, os enunciados são, nas palavras de Bakhtin, “concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261), sendo impossível dissociá-los do contexto em que se materializam.

Ao contrário das orações, que existem apenas no sistema das formas linguísticas, o enunciado, conforme Volochinov (2013[1930]), comporta duas faces: uma verbal e outra extraverbal. A primeira diz respeito aos recursos linguísticos utilizados na composição do enunciado. A segunda, ao contexto da enunciação, ao seu conteúdo vivencial, sem o qual não é possível significá-la.

Essa face extraverbal ou “subentendida” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 159) do enunciado abrange três aspectos: “[...] o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a ‘valoração’” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 172).

Para compreendermos a parte verbal de um enunciado, então, não podemos descolá-lo de seu contexto de produção. É preciso que haja um “[...] horizonte espacial comum dos interlocutores [...]” e “[...] o conhecimento e a compreensão comum da situação [...]” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7). Faz-se necessário que conheçamos o momento sócio-histórico em que ocorreu a enunciação e qual seu tema, uma vez que “[...] é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 172).

Dessa forma, o contexto de produção, que inclui o tema, o tempo e o local da enunciação, bem como a intenção do enunciador e sua atitude valorativa sobre o objeto do discurso, é que determina a parte verbal da enunciação. Para o Círculo,

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 8).

Embora as orações e palavras como unidades da língua-sistema sejam neutras, os enunciados, como unidades da comunicação discursiva, nunca o são. Eles são permeados por índices sociais de valor, apresentam o “[...] elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289).

Conforme pressupostos do Círculo de Bakhtin, não utilizamos a linguagem num vácuo, mas num contexto social determinado, por meio de signos ideológicos, para expressar

nossas vontades, pedidos, opiniões etc. Toda enunciação tem um propósito e os enunciados expressam o posicionamento axiológico do falante, refletindo sua ideologia. Os enunciados ocupam-se, portanto, do discurso, ou seja, da “[...] língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 207).

O enunciado, assim, materializa o discurso, de modo que, na concepção do Círculo, ambos os conceitos estão imbricados:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274).

Uma vez que o discurso representa a língua em sua concretude e o emprego da língua se dá na forma de enunciados, que comportam além da face verbal, uma outra extraverbal, temos que, para Bakhtin e seu Círculo, a noção de língua é, obviamente, mais ampla do que aquela oferecida pelo objetivismo abstrato, como apenas um sistema de formas.

Para o grupo, “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 99). Ao compreendê-la de tal modo, os estudiosos sugerem que, ao propor uma ordem metodológica para seu estudo, comecemos não pelas formas linguísticas, mas pelas “[...] formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 129).

Dito de outro modo, a língua deve ser estudada em sua concretude, partindo da situação social em que seu uso ocorre, o que possibilita reconhecer os discursos materializados nos enunciados para que se possa significá-la. Nesse sentido, Rodrigues (2005) explica que:

[...] a *interação verbal social* constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.), que por sua vez, vincula-se à situação social imediata e ampla. Nesse caso [...], *língua* e *discurso* convergem para uma mesma conceituação (RODRIGUES, 2005, p. 155, grifos da autora).

Para Bakhtin e os membros do Círculo, portanto, interessa, especialmente, a “[...] língua-discurso” (RODRIGUES, 2001, p. 61), o que implica considerar todo o contexto extraverbal que envolve a enunciação. Trata-se de uma língua que “[...] não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”

(RODRIGUES, 2005, p. 156). O discurso, por sua vez, representa a língua em sua concretude e só existe na forma de enunciados, de modo que os três conceitos – enunciado, língua e discurso – se imbricam e implicam um estudo que extrapole a materialidade linguística.

Nessa perspectiva, Bakhtin propõe o estudo da língua por meio da translinguística, a qual se ocuparia “[...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2010[1930], p. 207) e inclui aqui o estudo das relações dialógicas entre os enunciados, tema de que tratamos a seguir.

2.1.3 Dialogismo

Conforme Bakhtin e seu Círculo, a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Ela realiza-se entre locutor(es) e interlocutor(es) ativos no processo de comunicação, e os enunciados orientam-se no sentido desse(s) interlocutor(es). Este é, aliás, segundo Bakhtin (2011[1979]), outro traço constitutivo do enunciado, e que, mais uma vez, o diferencia das unidades da língua enquanto sistema: ele se dirige ao outro.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 301).

Produzimos os enunciados tendo em vista a quem eles se destinam e, mesmo quando não temos um interlocutor definido, ele “[...] pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116). O Círculo de Bakhtin toma como fato que, ao fazer uso da língua, sempre nos dirigimos a um outro, o que corrobora sua concepção de que a interação social é a base existencial da linguagem.

Nesse sentido, outra característica dos enunciados é a possibilidade de responder a eles. Na concepção bakhtiniana, a linguagem é fruto e meio da interação social; logo, os enunciados são delimitados, de acordo com Bakhtin (2011[1979]), pela alternância dos

sujeitos do discurso, sendo possível “[...] ocupar em relação a eles uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 280). O enunciado apresenta uma conclusibilidade provisória que permite ao interlocutor, como participante ativo no processo da comunicação discursiva, oferecer-lhe uma resposta.

Os enunciados, então, partem de alguém e se destinam a alguém, suscitando respostas do(s) interlocutor(es), de modo que “[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAHTIN, 2011[1979], p. 275). Não se trata, contudo, apenas do diálogo face a face. Para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), todo enunciado que produzimos encontra-se em um processo dialógico com outros enunciados na cadeia de comunicação discursiva. Isso porque os enunciados são ideológicos. Logo, ao tratar de qualquer tema, a enunciação “[...] não reflete passivamente a situação” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 172-173); ela expressa, como já vimos, uma análise desta situação, anunciando seu posicionamento axiológico.

Da mesma forma que a enunciação não reflete passivamente uma situação, sua compreensão pelos demais também não é passiva. Em contato com um enunciado, adotamos uma atitude responsiva ativa sobre ele: concordamos ou discordamos, completamos, refutamos, enfim, estabelecemos um diálogo com o discurso que ele materializa, e com outros já existentes sobre o mesmo objeto, para, a partir disso, formular um juízo de valor e dar-lhe uma resposta.

A compreensão e o próprio pensamento são, desse modo, dialógicos, o que se expressa nos enunciados que produzimos: “[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 298). Assim, o sujeito está, em um processo dialógico, em contato com outros discursos produzidos na sociedade, e ele não apenas os reproduz, mas realiza uma “[...] recepção ativa do discurso de outrem” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 152). Essa recepção se efetiva em dois planos: o “comentário efetivo”, que são as palavras do outro nas minhas, a reprodução do discurso do outro; e a “réplica”, ou seja, a união das palavras do outro às minhas, a recriação do discurso que faz com que eu também seja “dono” deste discurso.

Todo enunciado, conforme Bakhtin (2011[1979]), traz algo novo a partir do dado. Em outras palavras, o enunciado, é único e irrepetível, mas possui relações dialógicas com outros enunciados e discursos sociais; é uma resposta a eles e suscitará outras respostas sobre si. Isso porque:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso de um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez (BAKHTIN 2011[1979], p. 299-300).

Ao adotarmos uma atitude valorativa sobre um objeto, nosso discurso se coloca em diálogo com outros discursos já existentes sobre o mesmo objeto, seja para concordar com eles ou refutá-los, completá-los, negá-los etc. Sempre que definimos uma posição sobre um tema, automaticamente a estamos relacionando com outras posições, de tal forma que, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva: ele responde a enunciados anteriores e será respondido por enunciados posteriores, num diálogo infinito. Desse modo,

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297, grifo do autor).

As relações dialógicas são, assim, relações de sentido que existem entre os enunciados na comunicação discursiva. Em consonância, Fiorin (2016) explica que todo enunciado se constitui a partir de outro, sendo-lhe uma réplica. Logo,

[...] nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas aí estão presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso (FIORIN, 2016, p. 27).

Um enunciado, portanto, sempre mantém relações dialógicas com outros enunciados, compondo-se de diferentes vozes sociais. Todo enunciado é heterogêneo, uma vez que expressa uma valoração sobre seu objeto de discurso e o faz em oposição a outros posicionamentos possíveis sobre o mesmo objeto.

Essas relações dialógicas, segundo Fiorin (2016), podem estar claras, com o discurso do outro citado no meu enunciado – por meio de discurso direto, indireto, aspas – ou podem aparecer em um “[...] discurso bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado” (FIORIN, 2016, p. 37).

Também, conforme Bakhtin (2010[1929]), as relações dialógicas podem acontecer entre enunciados distintos, entre partes de um mesmo enunciado, entre estilos de linguagem. Basta que, para isso, enunciados, palavras dentro de enunciados e estilos sejam compreendidos como “[...] posições semânticas” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 211) e não apenas tomados numa abordagem linguística.

A esse ponto podemos inferir que o dialogismo, tal como concebido por Bakhtin e seu Círculo, não expressa necessariamente uma concordância, um consenso com os demais discursos ou vozes sociais sobre o objeto. Ele expressa relações semânticas pelas quais um enunciado pode (re)enunciar o já dito, negar, refutar, contradizer, completar, concordar, discordar de outros enunciados, mas sempre estará em relação a eles, será uma resposta a eles. O dialogismo é, dessa forma, constitutivo do enunciado, que se caracteriza como um espaço de tensão entre diferentes vozes sociais.

A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin é dialógica. A linguagem verbal existe em estreita relação com o contexto em que é enunciada e dele não pode ser apartada, sob pena de perder o sentido. Os enunciados são elos na cadeia da comunicação discursiva e sempre são construídos em relação a outros enunciados e discursos já existentes, de modo que para compreendê-los é preciso compreender o contexto da enunciação e aprender a reconhecer os discursos, as vozes sociais em embate no enunciado.

Ao estudarmos a língua na perspectiva bakhtiniana, portanto, precisamos voltar o olhar para o enunciado e não apenas para as unidades da língua-sistema. Em outras palavras, é preciso que centremos as análises, principalmente, no discurso e nas relações dialógicas presentes nos enunciados – uma análise translíngua –, uma vez que uma análise centrada apenas na materialidade linguística é, para o Círculo, insuficiente.

Nesse sentido, o conceito de texto adotado pelo Círculo de Bakhtin também extrapola a noção de mero material linguístico. O texto é tomado como texto-enunciado, conceito que constitui nossa segunda categoria de análise nesta dissertação e que apresentamos a seguir.

2.2 O TEXTO-ENUNCIADO

Para Bakhtin (2011[1979]), o texto é o dado primário de todas as disciplinas das ciências humanas, é a expressão semiótica por meio da qual interpretamos as ações do homem social, de tal modo que, “[...] onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 307). Nessa perspectiva, entende o texto como ponto de partida para qualquer estudo em ciências humanas. Sem texto, não há pesquisa e, conseqüentemente, não se pode estudar o homem e a linguagem.

Logo, o texto, para o autor, é o instrumento por meio do qual se estuda o homem, sua linguagem e a sociedade. Isso porque, nas palavras de Rodrigues (2001), para o Círculo de Bakhtin, “A constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos se exprimem somente em forma de textos. Conseqüentemente, o acesso ao homem social e a sua linguagem se dá somente pela via do texto” (RODRIGUES, 2001, p. 60).

Os textos constituem a forma para se interpretar a sociedade, já que exprimem pensamentos, intenções e atitudes dos sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin compreende o texto como enunciado e afirma que há dois elementos que assim o determinam: “[...] a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

Todo texto, quando tomado na condição de enunciado, possui autoria – é produzido por alguém, para alguém, com uma intenção particular –, logo, apresenta um projeto discursivo ou “[...] uma função ideológica particular” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 103). Além disso, o texto é articulado a uma situação social, a qual determina a realização desse projeto e sem a qual ele não pode ser inteiramente compreendido.

Bakhtin aponta para a existência de “[...] relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309), o que conduz, mais uma vez, à compreensão de que, na concepção do Círculo, os textos não podem ser resumidos à sua materialidade linguística: “Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua [...] ou entre os elementos do texto num *enfoque rigorosamente linguístico*” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 208, grifos nossos). O autor afirma que há dois enfoques possíveis para o texto: um que é “rigorosamente linguístico”, centrado nas unidades da língua como sistema, e outro que extrapola tal materialidade e se centra no discurso, lugar em que as relações dialógicas são possíveis.

Essa mesma ideia é retomada quando o filósofo da linguagem afirma claramente a existência de “[...] dois pólos do texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309). O primeiro deles seria o “[...] sistema universalmente aceito (isto é convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309). Em outras palavras, não há texto oral ou escrito sem o sistema da linguagem verbal – o texto é “[...] inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 310) –, de modo que Bakhtin reconhece sua importância. O segundo polo, por sua vez, diz respeito à realização do texto como acontecimento único e singular num dado contexto que o emoldura e o determina. É nesse polo que o conjunto organizado de unidades da língua passa à condição de enunciado e pode, então, ter “[...] relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 310). Nesse polo, o texto apresenta-se permeado de ideologia, é passível de receber respostas e estabelece relações com outros textos, isto é, outros enunciados.

Assim, para Rodrigues:

[...] pode-se dizer que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação teórica para a língua [língua-sistema e língua-discurso], pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto: o *texto-sistema* e o *texto-enunciado* (RODRIGUES, 2001, p. 61, grifos da autora).

Diante dessa dupla orientação do texto reconhecida e apontada por Bakhtin, o Círculo adota a concepção de texto como enunciado ou, conforme Rodrigues (2001), texto-enunciado, pois só o texto, na sua condição de enunciado, permitiria que se estudasse, por meio do material lingüístico, o homem como ser social.

Nesse sentido, Brait (2012) ressalta que a concepção do Círculo sobre texto

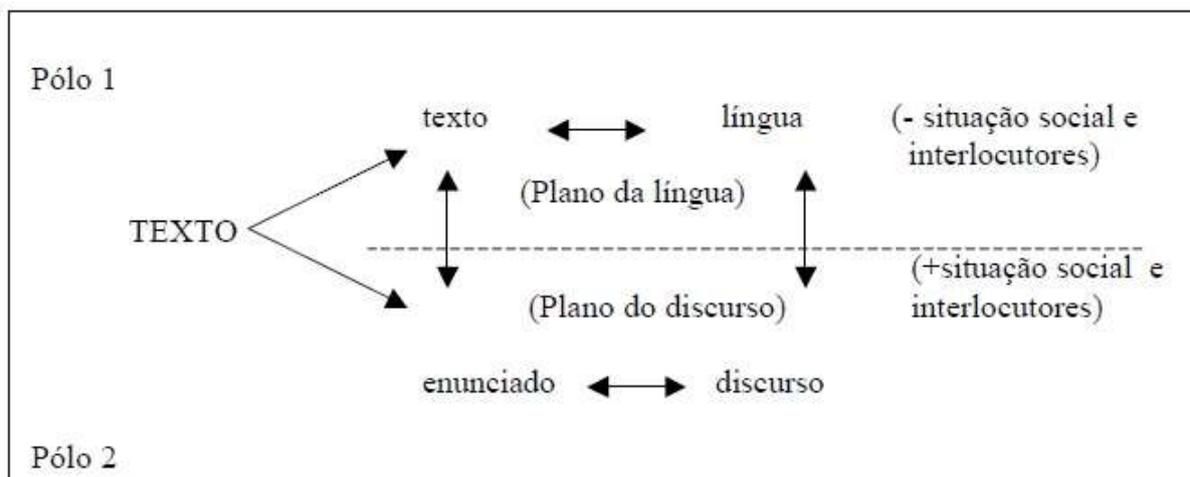
[...] afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos lingüísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, à autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação (BRAIT, 2012, p. 10).

Trata-se do texto concebido com um caráter “semiótico-ideológico” (BRAIT, 2012, p. 13), uma vez que não desconsidera a materialidade lingüística, mas aponta para o fato de que

o texto não se esgota nela, mas sim, avança para o campo do discurso e das relações dialógicas entre os textos-enunciados.

Os dois polos do texto apontados por Bakhtin (2011[1979]) – e a complexa relação entre texto, enunciado, língua e discurso – podem ser didaticamente visualizados na seguinte figura, elaborada por Rodrigues (2001):

Figura 01: Os polos do texto



Fonte: Rodrigues (2001, p. 62)

O primeiro polo, como podemos observar na organização proposta por Rodrigues (2001), é o da língua-sistema, que funciona como “material e meio” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 310) da enunciação, mas não considera o contexto de sua realização, apenas as relações lógicas entre as unidades da língua: é o polo do texto-sistema.

O segundo polo implica o discurso (ou a língua-discurso), a língua em sua integridade concreta e viva, que é vinculada a uma situação social de interação, dirigida a um interlocutor e estabelece relações dialógicas com outros discursos. É o polo em que o texto se torna texto-enunciado dentro de um contexto específico.

Bakhtin e seu Círculo ocupam-se do texto-enunciado, propondo que as reflexões sobre a língua se situem principalmente no campo da translinguística, que considera o texto unido ao contexto da enunciação, estudado a partir da situação concreta em que foi produzido, já que “[...] a reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 107-108).

O estudo da língua, nessa perspectiva, deve partir primeiro da análise da situação social de interação que está sendo mediada pelo texto (ferramenta de estudo) para só depois

voltar-se ao linguístico e sua composição, pois “Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 159).

Assim, conforme a situação de interação, que inclui a esfera comunicativa em que ela se realiza, os textos-enunciados sempre se moldam em um ou outro gênero do discurso – formas típicas de constituição dos textos-enunciados que são determinadas pelas condições sociais e históricas de sua realização. Os gêneros do discurso constituem nossa terceira categoria de análise e são discutidos na seção seguinte.

2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme o Círculo de Bakhtin, empregamos a língua em nosso dia-a-dia para interagir e nos comunicar com os demais membros da sociedade por meio de enunciados concretos e únicos (ou textos-enunciados). E esses enunciados são determinados pela situação comunicativa, o contexto da interação, que implica também o campo de atividade humana²⁷ em que o texto-enunciado foi produzido.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262, grifos do autor). Depreendemos, dessa citação, que cada esfera de atividade humana – jornalística, publicitária, acadêmica, familiar, jurídica, religiosa etc. – organiza, produz, sistematiza ‘modelos’ de enunciados aos quais seus integrantes recorrem para organizar seu discurso. Esses enunciados são denominados por Bakhtin (2011[1979]) como “gêneros do discurso”.

Na esfera jornalística, por exemplo, produzem-se notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião etc. Na esfera publicitária, anúncios, propagandas, dentre outros. Na acadêmica, são produzidos artigos científicos, resenhas, seminários, aulas, entre outros. E assim poderíamos citar muitos outros exemplos, uma vez que, ao fazermos uso da linguagem na produção de textos-enunciados, sempre os moldaremos em ou outro gênero que será selecionado conforme o propósito discursivo: o que dizer, a quem, por que, quando, para circular em que veículo e suporte, em qual contexto e esfera de atividade humana. Nas palavras de Bakhtin:

²⁷ “Campo de atividade humana” e “esfera social” são termos tratados neste texto como sinônimos, uma vez que as traduções das obras do Círculo ora empregam uma expressão, ora outra.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282).

Os gêneros são compreendidos como formas típicas de composição dos textos-enunciados constituídas no processo de interação humana em suas diferentes esferas de atividade e organizam o discurso no interior dessas esferas. Cada gênero pressupõe uma finalidade discursiva, comporta determinados temas, apresenta uma forma composicional e um estilo próprio, de modo que, quando queremos dizer algo, consideramos a situação social de comunicação em que estamos engajados e escolhemos o gênero mais adequado para moldar o discurso.

A esse respeito Faraco esclarece que:

[...] o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria [bakhtiniana], estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p. 126-127).

Há, portanto, um “vínculo orgânico” (FARACO, 2009, p. 126), ou “vínculo intrínseco” (FIORIN, 2016, p. 68) entre as atividades humanas e os usos que fazemos da linguagem verbal. A língua em uso está em estreita relação com o contexto de seu uso, com a situação de interação na qual produzimos os textos-enunciados moldados em algum gênero.

Do mesmo modo como há situações de interação que se consolidam na sociedade, também há formas típicas de enunciados para cada uma delas – os gêneros do discurso. Da mesma forma como as atividades humanas e as formas de interação se modificam com o passar do tempo, os gêneros também o fazem. É por isso que Bakhtin afirma que eles são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261), pois o filósofo da linguagem reconhece sua historicidade, caracterizando-os como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 268). Isso significa dizer que não produzimos gêneros em nossos discursos; eles nos são dados historicamente, já se encontram na sociedade. O que produzimos são textos-enunciados que se moldam, se organizam em um gênero discursivo.

Os gêneros refletem a organização da sociedade e, por isso mesmo, sua forma é instável, o que significa dizer que “[...] comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127). Há, assim, gêneros que caíram em desuso com o passar dos anos, como é o caso da epopeia e outros que se transformaram, como as notícias impressas, que não têm hoje a mesma organização do século XIX. Por outro lado, o surgimento da internet, por exemplo, propiciou o surgimento de diversos novos gêneros discursivos, tais como o chat, o blog e o e-mail.

Como há infinitas possibilidades de atividades humanas, Bakhtin (2011[1979]) afirma que o repertório de gêneros é também infinito, cresce e se diferencia na mesma medida em que determinado campo ganha complexidade. O autor, então, divide os gêneros em primários e secundários, esclarecendo que:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263).

Interpretamos que os gêneros primários são aqueles produzidos nas situações corriqueiras de comunicação, de menor planejamento, com predominância na oralidade. Já os secundários, surgem da necessidade de organizar o discurso mais detidamente, em situações mais complexas – como fazer um requerimento, uma petição, escrever uma reportagem, dar uma palestra, redigir um romance – que aparecem em sociedades culturalmente mais desenvolvidas.

A análise dos gêneros presentes em uma sociedade nos permite compreendê-la melhor, uma vez que eles são construtos históricos que refletem a vida cultural de uma sociedade em determinada época. Essa perspectiva sobre os gêneros do discurso desloca o foco de suas regularidades formais para o processo de interação.

Rodrigues (2001), ao abordar a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, afirma que eles se compõem de duas dimensões distintas, mas indissociáveis: uma social, seu contexto

extraverbal, e outra verbal, com os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros.

A primeira trata das especificidades da esfera de atividade humana em que o gênero ocorre e da situação particular de interação desenvolvida no interior dessa esfera e que motivou sua produção. A dimensão social de um gênero diz respeito, desse modo, conforme Rodrigues (2001), ao contexto histórico-social e ideológico de sua produção, que inclui sua finalidade discursiva, ou sua função social, sua circulação e a concepção de autor e interlocutor desse gênero – quem geralmente o produz, a partir de qual posição social, e quem costuma ser seu interlocutor.

Além disso, engloba também a situação particular de interação em que um texto-enunciado, moldado em determinado gênero, é produzido: quem o escreveu, para quem, em que momento histórico-social, para circular onde, com qual finalidade etc. Trata-se de “[...] uma dimensão fundamental para a formação histórica, para a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso [...]” (RODRIGUES, 2001, p. 120). A dimensão social, desse modo, representa o contexto histórico social do gênero e é determinante de sua dimensão verbal.

Bakhtin (2011[1979]) explica que cada gênero reflete as condições específicas e as finalidades da esfera que o produziu, revelando-as por meio dos elementos que o constituem, quais sejam: seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. Esses elementos configuram a dimensão verbal de um texto-enunciado, mas só existem em profunda relação com a dimensão social.

O conteúdo temático, ou tema, trata daquilo que pode ser dito por meio de um gênero específico, considerando a função social que ocupa dentro de sua esfera comunicativa. Ele é determinado não só pelas formas linguísticas de sua composição, “[...] mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 133). Cada gênero, desse modo, comporta um conteúdo temático que está estreitamente relacionado com o contexto de sua produção, com a função social e ideológica da esfera comunicativa em que é produzido. O conteúdo temático diz respeito aos “[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p. 196).

Esse elemento, portanto, é “[...] um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2016, p. 69) e não deve ser confundido com o assunto abordado nos texto-enunciados. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) exemplificam a diferença entre conteúdo temático e assunto, explicando que:

[...] embora todos os dias os jornais publiquem notícias (textos-enunciados) sobre assuntos diversos, todos esses assuntos relacionam-se ao tema do gênero notícia, que é divulgar os acontecimentos sociais da atualidade de interesse do público leitor do jornal e da empresa a que pertence o jornal (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111)

O assunto e o tema de um texto-enunciado são, portanto, distintos. O assunto é o tópico pontual que o texto discute. O tema, por sua vez, está ligado à função social do gênero e da esfera em que ele se realiza e pode comportar assuntos diversos. Ele é “[...] de natureza semântica, materializa a relação de um enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Assim, quando vamos enunciar algo, o projeto discursivo, do qual fazem parte o tema e o assunto da enunciação, determina o gênero a ser utilizado. O conteúdo temático, então, estabelece-se na intersecção entre as dimensões sociais e verbais do gênero: ele é determinado pelo contexto histórico-social de sua produção e pela situação social em que a enunciação se realiza, mas vai ser expresso na materialidade das formas linguísticas.

A construção composicional de um gênero, por sua vez, diz respeito à sua forma de organização, aos “[...] elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Trata-se do modo de estruturar o texto-enunciado, de organizá-lo, de dar acabamento à totalidade discursiva.

Esse elemento também está vinculado à dimensão social e é por ela determinado. Cada gênero tem uma construção típica, que é relacionada à sua dimensão social.

Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram redigidas e o nome de quem as envia e da pessoa para quem se escreve (FIORIN, 2016, p. 69).

A forma composicional do gênero, assim, leva em conta a situação social de interação em que ele se realiza, considera elementos como o interlocutor, a função social que ocupa em sua esfera comunicativa e o conteúdo temático que aborda, para só então delimitar uma estrutura formal típica. Os gêneros apresentam uma forma composicional que considera seus aspectos formais engendrados a aspectos extraverbais, os quais dizem respeito ao contexto e à situação de interação social específica de sua realização.

Essa estrutura não deve, contudo, ser entendida como imutável. Também a composição dos enunciados é relativamente estável. Nas palavras de Costa-Hübes: “[...] não podemos aprisioná-la [a construção composicional] em formas estruturais rígidas, haja vista

que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica [...]” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). A composição dos gêneros, portanto, é plástica e se modifica conforme há transformações na sociedade e de acordo com a situação particular de interação.

Além disso, os textos-enunciados moldados em um mesmo gênero também contam com características linguísticas semelhantes: o estilo. Para Bakhtin, “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265). Logo, onde há gênero há estilo e onde há estilo, há gênero. Não se trata, contudo, apenas do estilo individual do falante, mas de escolhas linguísticas que o gênero nos possibilita fazer quando produzimos nossos textos-enunciados. Nesse sentido, podemos dizer que há estilo do autor, assim como há estilo do gênero:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265).

O autor de um texto-enunciado seleciona os recursos linguísticos que usará para sua realização a partir daquilo que o gênero permite, sendo que há gêneros mais propícios para o aparecimento do estilo individual do autor – como os gêneros da esfera literária – e outros que lhe permitem menor liberdade para expressar seu estilo próprio – como alguns gêneros da esfera jurídica (leis, petições, documentos oficiais entre outros).

Assim, o estilo diz respeito ao “[...] uso típico ([...] no sentido de regularidade) dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Trata dos recursos linguísticos que um gênero possibilita usar para sua expressão verbal e que são selecionados pelo falante de acordo com a dimensão social do gênero. E como hoje vivemos na era digital e nos deparamos constantemente com gêneros multimediais²⁸, podemos falar também do estilo da linguagem não verbal: cores, imagens, figuras, expressões faciais e corporais etc.

²⁸ Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros multimodais são aqueles que apresentam mais de uma modalidade de linguagem, ou mais de um sistema de signos, em sua composição, podendo apresentar, por exemplo, linguagem escrita (modalidade verbal), áudio (modalidade sonora), imagens, fotos, ilustrações,

Novamente, sua função social, a situação de interação em que ele é produzido, o interlocutor para quem se destina, seu conteúdo temático, seu assunto e a apreciação valorativa sobre ele, bem como sua composição vão ser determinantes para a seleção dos aspectos linguísticos e estilísticos. Por exemplo, “Os gêneros científicos apresentam um estilo impessoal, que cria um efeito de objetividade e neutralidade do discurso científico” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Em uma conversa cotidiana com amigos, por outro lado, adotamos um estilo informal e mais pessoal de linguagem, dada a proximidade com que nos relacionamos com nossos interlocutores.

O interlocutor a quem o texto-enunciado se dirige também é determinante do gênero e do estilo a ser adotado, de tal modo que Bakhtin afirma que “[...] a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 306). O fato de sabermos para quem o texto-enunciado será dirigido é fundamental para que, como locutores, façamos as escolhas linguísticas (e/ou não verbais) que se adequem àquela situação enunciativa. Nas palavras de Bakhtin e Volochinov:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116).

O estilo também é determinado por sua dimensão social e permite entrever as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados na cadeia da comunicação discursiva. Ele reúne “[...] as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Expressa também a posição valorativa daquele que enuncia sobre seu objeto de discurso, uma vez que as escolhas linguísticas não são neutras, mas sempre revelam um posicionamento axiológico.

Assim, os gêneros ancoram-se em sua dimensão social para definir sua dimensão verbal. Tanto seu conteúdo temático, como sua construção composicional e seu estilo são estabelecidos a partir de elementos extraverbais e expressam as relações dialógicas com outros textos-enunciados de gêneros variados já produzidos na sociedade. Os aspectos verbais e extraverbais dos enunciados estão imbricados de tal modo que “A situação se integra ao

animações, vídeos (modalidade visual), entre outros. De acordo com as autoras, na contemporaneidade, os “[...] gêneros estão cada vez mais multimodais [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 109).

enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 8).

Os gêneros, desse modo, são vistos não apenas como o produto de interações sociais típicas, mas como formas de estudar e compreender o processo social de interação dentro de uma esfera comunicativa em dado contexto histórico. Para esse estudo, Bakhtin e Volochinov propõem a seguinte ordem metodológica:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 128-129).

Entendemos que o primeiro item diz respeito ao conteúdo temático do enunciado, uma vez que esse elemento “[...] personifica as formas e tipos de interação” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23). O tema da enunciação, desse modo, é o responsável por estabelecer sua unidade de sentido e sua orientação ideológica, relacionando-se diretamente à dimensão social do gênero.

O segundo, por sua vez, trata da construção composicional dos enunciados. E o terceiro, do estilo, dos recursos linguísticos e formas da língua nos diferentes gêneros, considerando aqui a dinâmica entre o estilo típico do gênero e o estilo individual do autor.

Na concepção do Círculo de Bakhtin, portanto, quando usamos a língua estamos produzindo enunciados, ou textos-enunciados, que materializam discursos – os quais dialogam com outros discursos sociais e expressam nossa posição valorativa sobre o objeto discursivo – e sempre se moldam em um gênero, de acordo com a esfera comunicativa e a situação social de interação em que estamos engajados. Quanto maior o repertório de gêneros que conhecemos e utilizamos, maior nossa possibilidade de expressar com desenvoltura as intenções, desejos e vontades no processo de interação.

Essa compreensão de linguagem defendida pelo Círculo influenciou/influencia o ensino de línguas. No Brasil, os estudos bakhtinianos passaram a ser discutidos principalmente a partir da década de 1980 e fizeram emergir uma nova postura frente ao ensino de LP, que culminou na publicação dos PCN (BRASIL, 1998) e, mais tarde, das DCELP (PARANÁ, 2008). É sobre a influência das concepções de linguagem no ensino, com ênfase para a concepção interacionista, que discorreremos a seguir.

2.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

As três diferentes concepções de linguagem – subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e a linguagem como meio de interação – influenciaram/influenciam o ensino de línguas, implicando em concepções de leitura e de escrita e abordagens gramaticais diversas.

A primeira dessas concepções, o subjetivismo idealista para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), ou linguagem como expressão do pensamento para Geraldi (1984), “[...] remonta aos gregos, donos de uma tradição retórica, e postula que é o pensamento que organiza o dizer, resultando na ideia de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 1984, p. 43). Logo, problemas no uso da linguagem são entendidos como problemas cognitivos.

Com relação ao ensino, tal compreensão da linguagem, segundo Perfeito (2010), fundamenta os estudos tradicionais de língua e resulta na visão da gramática prescritiva: como um conjunto de regras para falar e escrever bem, com ênfase nos itens gramaticais como conteúdos para as aulas de LP.

[...] O ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais, isto é, os aspectos relacionados à fonética, à morfologia e à sintaxe, desvinculados das atividades de leitura e de produção textual. (PERFEITO, 2010, p.13).

Entende-se, assim, que as regras gramaticais são princípios que organizam o pensamento e, portanto, contribuem para a clara expressão do falante, de modo que o ensino de LP foca no estudo dessas normas.

Quanto à leitura, essa concepção, conforme Koch e Elias (2009), tem como foco de atenção o autor e suas intenções:

[...] o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente como as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente (KOCH; ELIAS, 2009, p. 9/10).

Encontram-se pautadas nessa concepção, atividades de leitura e interpretação centradas na extração do sentido daquilo que o autor quis dizer. A leitura é tratada como um ato mecânico que serve, essencialmente, para que o aluno entre em contato com textos modelares para o emprego adequado da linguagem.

Já a produção textual, de acordo com Perfeito (2010), busca a imitação dos clássicos e, nas aulas de redação, impõem-se temas para a escrita, muitas vezes sem vínculo com discussões e leituras anteriores. A ideia é de que o estudo das normas gramaticais seja suficiente para “[...] o ato de escrever articulado e organizadamente” (PERFEITO, 2010, p. 13).

A compreensão de linguagem do subjetivismo idealista norteou o ensino de línguas por muito tempo – e, conforme Perfeito (2010), ainda encontra espaço no sistema escolar brasileiro –, sendo somente a partir do final da década de 1960, sob a influência dos estudos estruturalistas de Saussure que outra concepção passa a repercutir no ensino de LP: o objetivismo abstrato (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929]) ou linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984).

Essa segunda concepção contrapõe a anterior porque nega a subjetividade da linguagem e defende sua objetividade, isto é, um estudo da língua social – pronta, acabada, que nos é dada socialmente, cabendo a nós apreendê-la, priorizando sua forma, sua estrutura. Trata-se de conceber a língua como um instrumento para o indivíduo se comunicar e, nesse sentido, as aulas de LP, bem como os livros didáticos, de acordo com Rojo (2008) e Perfeito (2010), passam a incorporar elementos da comunicação e funções da linguagem²⁹.

Sob a influência dessa concepção, a disciplina de LP passa a integrar, na década de 1970, a área de Comunicação e Expressão e seu foco recai sobre as estruturas sintáticas da língua, com “[...] o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta” (PERFEITO, 2010, p. 16/17).

Com relação à leitura, esta é tomada como uma atividade de extração de sentidos do texto:

²⁹ Nesse contexto, destacam-se os estudos de Jakobson que, na perspectiva de contemplar o aspecto social da língua defendido por Saussure, elenca, ao traçar uma teoria da comunicação, as sete funções da linguagem (poética, metalinguística, fática, emotiva, conativa e referencial), e os fatores que considera intervenientes no ato de comunicação verbal: a mensagem, o canal, o código, o emissor e o receptor. É a partir dessa teoria e estudos que a linguagem passa a ser compreendida como instrumento de comunicação.

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando-se a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 10).

Já a produção escrita, volta-se para a estrutura das redações, com ênfase nas tipologias, como a narrativa, a descritiva e a dissertativa. Segundo Perfeito (2010), ensinam-se técnicas de redação, com o preenchimento, pelos alunos, de modelos das estruturas de cada tipo textual.

O ensino de LP subsidiado pelo objetivismo abstrato reforça a ideia de uma língua uniforme, homogênea, enfatiza a norma culta gramatical e uma produção escrita que visa à assimilação de estruturas para uma comunicação mais eficaz.

Esse modelo de ensino, contudo, passou a sofrer severas críticas a partir da década de 1980 por desconsiderar, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzati (2011), as variedades linguísticas e enfatizar atividades descontextualizadas e artificiais de leitura e escrita.

Nesse cenário, emerge outra maneira de conceber a linguagem, compreendida como meio de interação social, que passa a influenciar o ensino de LP no país. A concepção interacionista ganha espaço, no Brasil, principalmente após a entrada dos estudos de Vygostky³⁰ e do Círculo de Bakhtin, no início da década de 1980. Isso porque,

Antes da década de 1980, período do regime ditatorial, os estudiosos da educação não tinham acesso às publicações do Círculo de Bakhtin e às de Vygotski (e de alguns outros pensadores, dentre os quais destacamos Marx), por serem consideradas influências negativas para a manutenção da ordem social. Com o fim do Regime Militar, essas obras chegaram ao Brasil, trazendo consigo outra maneira de compreender a sociedade, o homem, a língua, enfim, a educação (COSTA-HÜBES, 2011, p. 77).

Passaram a reverberar no país novos discursos que compreendem a linguagem como uma prática social. Essa “nova” concepção foi denominada por Geraldí (1984) de *linguagem como meio de interação*, no texto “Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa”, publicado como um dos capítulos do livro *O texto na sala de aula* (1984), que é considerado

³⁰ A teoria da aprendizagem de Vygostky é, conforme Costa-Hübes (2008), fundamentada na ideia de que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social. Seus estudos relacionam as atividades de cognição humana às atividades socioculturais, e facultam o desenvolvimento da linguagem às interações sociais. Assim, embora tratem dos aspectos psicológicos do desenvolvimento, as teorias de Vygotsky dialogam com os pressupostos bakhtinianos a respeito da linguagem.

um marco histórico de uma contraproposta ao ensino da LP. O estudioso, que recorreu aos preceitos de Bakhtin e do Círculo, considera que, nessa terceira concepção,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1984, p. 43).

A língua, sob o viés da concepção interacionista, é o resultado do trabalho dos falantes e, por isso, está em constante evolução (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929]). Logo, seu ensino deve centrar-se na língua em uso, partindo de contextos reais de interação. O foco, então, volta-se para o texto. Nesta direção, Geraldi (1997) propõe que a produção de textos (orais e escritos) seja o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para o autor, uma prática pedagógica orientada pela concepção interacionista de linguagem, deve articular leitura, escuta, análise linguística e produção de textos diversos.

Num tal ensino, os exercícios gramaticais de classificação de estruturas isoladas devem ser substituídos pela análise linguística de textos variados, o que, conforme Geraldi (1997), implica a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras refletem sobre o uso dos recursos expressivos da língua em função das atividades linguísticas em que se está engajado. Trata-se de analisar a língua levando em conta o contexto de produção dos textos, refletindo sobre as estratégias do dizer e a adequação da linguagem à situação de interação. Já as segundas propiciam “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” e permitem falar sobre “[...] a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997, p. 190-191).

Na análise linguística, conforme o autor, primeiro são realizadas as atividades epilinguísticas e só depois as metalinguísticas. Isso porque:

[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de

exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua (GERALDI, 1997, p. 191).

O que se procura garantir com essa ordem de realização das atividades na análise da língua é a compreensão dos alunos de que o uso dos recursos linguísticos, sua forma e estrutura, são condicionados por aspectos extraverbais. Não se trata de apreender uma língua pronta e acabada, mas de aperfeiçoar o uso que fazemos da língua para dar conta do projeto de dizer. Conforme Marcuschi (2008), é uma forma de chamar a atenção dos alunos para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir, fazendo-os perceber que:

O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal daquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Na concepção interacionista, a análise da língua deve considerar o contexto de produção do enunciado, os fatores extraverbais que motivaram o uso da linguagem e só depois focar na análise das formas da língua, uma vez que elas só podem ser compreendidas se considerarmos a situação de interação e o projeto de dizer do texto analisado. É nesse processo que se percebe que a língua varia de acordo com a situação em que seu uso se dá, e tornamo-nos capazes de compreender que não há erro, mas inadequação nos usos conforme o contexto.

Com relação à produção textual, Geraldi (1997) ressalta que, na concepção interacionista, o texto deve ser compreendido como uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém. Assim, é preciso trabalhar com atividades de produção de textos e não exercícios de redação. Estes, segundo o autor, seriam a produção artificial de texto voltada sempre para o mesmo e único interlocutor, o professor. Aqueles, ao contrário, são uma atividade discursiva que exige um projeto de dizer: o aluno terá uma finalidade e um interlocutor bem definidos para poder colocar-se como sujeito autor que têm algo para dizer em seu texto.

Nessa perspectiva, a leitura é tomada como contraparte da produção textual. De acordo com Geraldi (1997), leitura pressupõe, em uma concepção interacionista, uma relação dialógica. O texto é um local de encontro, de interação entre produtor e leitor mediado pela

materialidade linguística. Trata-se de uma atividade de produção de sentidos colaborativa, na qual os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor.

No ensino pautado pela compreensão da linguagem como meio de interação, portanto, o texto e as relações encerradas nele é que devem ser o objeto de estudo nas aulas de LP. Reconhece-se, também, que não é possível fazer um estudo da língua sem considerar o contexto em que os enunciados são produzidos.

Ensinar sob a perspectiva interacionista significa partir de situações reais de uso da língua, a fim de tornar o aluno linguística e discursivamente competente para as diversas situações de interação verbal a que está sujeito, conhecendo as variedades linguísticas e a valoração social a elas atribuída, bem como os discursos imbricados nos textos-enunciados. Conforme Costa-Hübes (2011), não se trata mais de estudar palavras ou frases isoladas, mas de relacioná-las ao texto, ao contexto sócio-histórico, aos usuários que as produziram e aos gêneros discursivos – uma vez que tudo que produzimos em linguagem verbal se configura em um ou outro gênero do discurso.

As discussões sobre o ensino de LP nas décadas de 1980 e 1990 culminaram, nacionalmente, na publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Na esteira desse documento, em nosso Estado, vieram as DCELP (PARANÁ, 2008). Ambos os documentos pautam-se na concepção de linguagem como meio de interação e apontam para o trabalho com os gêneros em sala de aula. O fazem, entretanto, segundo perspectivas distintas: os PCN seguem uma abordagem textual, enquanto as DCELP, discursiva³¹. Assim, antes de analisarmos a proposta das Diretrizes Estaduais, discorreremos brevemente sobre as orientações dos Parâmetros Nacionais.

³¹ Segundo Rojo (2005) há duas vertentes teóricas sobre os gêneros: uma que os define como gêneros do texto/textuais e outra como gêneros do discurso/discursivos. E, embora ambas tenham uma raiz comum – as teorias bakhtinianas apresentam categorias e procedimentos de análise, conceitos e autores distintos.

Os que seguem as teorias de gêneros do discurso/discursivos são “mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185). Pautados essencialmente em Bakhtin, seguem o método sociológico apontado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Ou seja, preocupam-se antes com a dimensão social do gênero, seu contexto de produção, a situação de interlocução, as marcas discursivas e, só depois, se voltam à materialidade linguística e à construção composicional; partem das características da situação de enunciação para orientar qualquer análise.

Por outro lado, os que se dedicam ao estudo dos gêneros de texto/textuais, procuram, antes, realizar “a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero” (ROJO, 2005, p. 185). Nessa segunda vertente, há menos espaço para a busca da significação, das marcas discursivas implícitas no texto e que estão presentes no contexto, isto é, no extralinguístico do enunciado. A preocupação maior é com a estrutura composicional do gênero, com o estudo da tipologia predominante nos textos, com a descrição exaustiva do material linguístico, em detrimento de uma análise mais demorada das condições de produção. Um dos principais representantes dessa vertente é, conforme Rojo (2005), Jean Paul Bronckart com a teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD).

2.5 A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Publicados no final da década de 1990, os PCN³² (BRASIL, 1998) – que, segundo informa o próprio documento, foram o resultado de uma série de debates sobre a educação no Brasil – trouxeram, para a área de LP, uma inovação: os gêneros como objeto de ensino.

Costa-Hübes (2008) destaca que, antes do advento dos PCN, as referências a gêneros no Brasil costumavam restringir-se aos gêneros literários. Só depois da publicação do documento é que, oficialmente, os professores do ensino básico receberam essa noção bakhtiniana de gênero que considera os diferentes textos produzidos pelas esferas da atividade humana.

A concepção de linguagem que embasa o documento é a interacionista:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, o documento contempla uma concepção que considera a realidade histórica e o processo de interação mediado pela linguagem. Na esteira, a língua é tomada como um “sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20). Logo, sua aprendizagem não pode se caracterizar como processo mecânico de apreensão de estruturas, pois, conforme os PCN,

Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

O ensino de LP extrapolaria, assim, o código, pautando-se na ideia de uma língua viva e dotada de conteúdo ideológico, tal como postulado nos escritos do Círculo.

Além disso, os PCN admitem que a LP, tendo em vista ser uma língua viva e em constante evolução, é constituída de muitas variedades, às quais são associadas diferentes valores sociais, e que todas devem ser igualmente respeitadas nas escolas, embora se privilegie o ensino da variedade da gramática padrão.

³² Os PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental estiveram vigentes durante todo o período de realização desta pesquisa, vigorando até o final de 2017. A partir do ano de 2018, as escolas devem se orientar pela BNCC.

O documento se organiza, no tratamento didático dos conteúdos, a partir de eixos articuladores que versam sobre: a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística. O estudo de LP, desse modo, deve considerar, em consonância com o que preconiza Geraldi (1997), a leitura/escuta, a produção de textos e a gramática trabalhada a partir de atividades de análise da língua em uso, materializada em textos, propiciando reflexão sobre o dizer.

Inicialmente os PCN apresentam uma perspectiva discursiva ao expor as bases teóricas em que estão pautados. De acordo com o texto, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 21). Considera-se, desse modo, a importância do contexto de produção na análise linguística.

O discurso, segundo os PCN, se materializa na forma de textos, que, por sua vez, se organizam dentro de determinado gênero. Tomando como base Bakhtin, mas sem citá-lo diretamente – já que o nome do autor só aparece nas referências finais e não no corpo do texto –, o documento aponta para os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados que se compõem de conteúdo temático, construção composicional e estilo. E define que “[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

No decorrer do documento, é apresentado um ensino que considera escrita e oralidade, com premência para a escrita de textos de gêneros de domínio público, o que pretende garantir que os alunos alcancem uma maior participação cidadã em nossa sociedade. Todavia a perspectiva de trabalho com a língua apresentada ao longo do documento é mais focada na materialidade textual.

De acordo com os PCN, “A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 30). Porém, a forma de se atingir esse objetivo não confirma o foco em uma compreensão discursiva, como podemos conferir no trecho que segue: “[...] isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita” (BRASIL, 1998, p. 30). O aluno deve manipular textos escritos variados, não remetendo, necessariamente, ao discurso; e sua preocupação maior é com a adequação da forma, que pode significar o uso de padrões mais próximos da escrita – como se toda escrita fosse formal e se utilizasse da variedade culta da língua.

Em outro trecho, tratando dos textos que devem ser utilizados para o ensino, o documento afirma que:

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 36).

O foco, neste trecho, está na aprendizagem de modos de garantir a continuidade temática, de operadores para estabelecer a progressão lógica, ou seja, aspectos de textualidade, próprios da materialidade linguística. Não há preocupação com os discursos e ideologias presentes nos textos e sua relação com o linguístico, não há destaque para as condições de produção, a finalidade do gênero, a situação social articulada à materialidade linguística. Os Parâmetros focam, portanto, assim como afirma Oliveira, em “um uso da linguagem como instrumento, domínio de estruturas e adequações de uso. Longe portanto da linguagem como discurso [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

No que tange à produção de textos escritos, os PCN afirmam que se espera, com tal atividade, que o aluno:

- * redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- * realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- * utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- * analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51/52).

O trabalho de produção textual, conforme apresentado, não se preocupa com o posicionamento de sujeito-autor por parte do aluno, da assunção consciente de posições ideológicas, mas centra-se em critérios de textualidade e estrutura. A expressão utilizada,

nesse trecho, é *tipos de textos* e não *gêneros discursivos*. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que, no que diz respeito aos gêneros, os PCN apresentam algumas incongruências.

Às vezes trata de tipos de texto ou sequências discursivas tais como: narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais: entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc. Não se faz uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas) (MARCUSCHI, 2008, p. 209).

De fato, o texto dos PCN ora trata o objeto de estudo como sendo os gêneros, ora como sendo os textos; discorre sobre a necessidade de uma perspectiva que enfatize o discurso e suas marcas, mas centra as análises na materialidade linguística. E, como possibilidade para a prática de produção de textos orais e escritos, o documento indica o trabalho com sequências didáticas³³.

Já o conceito de texto adotado pelo documento é o seguinte:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Primeiramente observamos o texto tomado como atividade discursiva e, portanto, em acordo com a perspectiva de Geraldí (1997) e, por consequência, mais próximo da noção de enunciado do Círculo de Bakhtin. No entanto, em seguida, o texto é tomado como uma sequência verbal em que há coesão e coerência – destacam-se aqui critérios de textualidade, fazendo com que o conceito esteja focado na materialidade linguística e não no discurso. O texto, desse modo, só é texto se houver relação de coesão e coerência, caso contrário torna-se um *amontado aleatório de enunciados*. Nesse caso, enunciado não é tomado no sentido

³³ Essa metodologia, criada pelo grupo de pesquisadores de Genebra que adotam o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) de Bronckart (2003) como premissa teórica, traz “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Parte-se de uma situação inicial de produção de um gênero. Os alunos produzem e o professor faz uso dessa primeira produção para identificar os problemas que os alunos apresentaram. Depois, com base em tais dificuldades, são elaborados módulos para trabalhar os conteúdos necessários, analisar textos-modelo do gênero e reescrever os primeiros textos. Por último, faz-se a produção final, quando, supõe-se que já ocorreu, por parte dos alunos, a compreensão do gênero. De acordo com Marcuschi (2008), “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

bakhtiniano, mas no sentido de frases independentes, que não se conectam entre si. O conceito de texto dos PCN, desse modo, é mais próximo de teorias textuais.

É possível observarmos, portanto, que os PCN (BRASIL, 1998) pautam-se não em uma concepção focada no discurso. Embora afirmem diversas vezes que o objetivo é o de desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN focalizam o trabalho com a língua mais na perspectiva da estrutura texto e nos gêneros textuais.

O documento, contudo, possui o mérito de documentar uma concepção de ensino que pretendia fugir do estruturalismo e trazer os gêneros como objeto de ensino da LP e abriu caminho para novos pensamentos e perspectivas sobre o ensino de LP, trazendo a noção de gênero para a sala de aula.

Foi na esteira desse documento que o Paraná escreveu suas Diretrizes Estaduais. Publicado dez anos após a divulgação dos PCN, o documento paranaense tratou dos gêneros numa perspectiva mais voltada ao discurso, pautando-se diretamente na perspectiva de Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) para o estudo da língua. É sobre a proposta das DCELP (PARANÁ, 2008) que discorreremos a seguir.

2.6 A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* foram publicadas em 2008 e, conforme explicita o próprio documento, são fruto de um longo processo de discussão coletiva sobre a educação que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 e 2008. Logo após sua publicação, elas foram distribuídas nas escolas do Estado com o objetivo de fundamentar a prática pedagógica dos seus docentes e estão vigentes até o momento. Conforme Vandrensen:

Editadas em 2008 e lançadas publicamente em 03/12/2009, as DCEs têm sido referência nacional pela sua iniciativa em construir um currículo juntamente com o coletivo dos professores. [...] Sua efetivação marca deste modo uma gestão de governo, sendo um instrumento por meio do qual se dissemina não só uma concepção de sociedade, mas, também, uma concepção de política com suas escolhas e estratégias traçadas. Como também, marca uma concepção pedagógica com suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas (VANDRENSSEN, 2011, p. 495).

Sua publicação, portanto, é também um ato político que denota a concepção de aluno, de ensino, de currículo e, por consequência, de cidadãos que se pretende formar no Estado.

O texto-enunciado que versa sobre o ensino de LP encontra-se assim organizado: 1) Dimensão histórica do ensino da LP – que discorre sobre a disciplina ao longo da história de nosso país, observando como as transformações políticas a influenciaram; 2) Fundamentos teóricos-metodológicos – seção na qual se trata da concepção de linguagem e de texto adotada pelo documento, bem como do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de LP, abordando as práticas discursivas de oralidade, leitura e escrita e a análise linguística; 3) Conteúdo estruturante – em que se trata do discurso como a base da disciplina, conceituando-o; 4) Encaminhamentos metodológicos – que traz orientações gerais para o trabalho com as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade, bem como para a análise linguística, e a literatura; 5) Avaliação – que defende uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, priorizando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos; 6) Referências; 7) Anexo – que traz quadros com os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada série/ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O que se propõe nas DCELP é “[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 31). O documento pretende que o ensino possibilite aos alunos o acesso e a participação no mundo letrado, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade sócio-histórica, com a possibilidade de criticá-la e transformá-la.

Para tal, concebe o sujeito da Educação Básica como alguém que “[...]é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p. 14). Trata-se, assim, de um sujeito histórico, que se constitui nas relações sociais, que faz parte de um contexto e não pode ser dissociado dele. E, ao mesmo tempo, um sujeito que possui suas particularidades, que é único, e tem uma compreensão própria sobre o mundo.

Ao conceber o sujeito da Educação Básica dessa forma, as DCELP consideram sua dimensão social e sua historicidade, reconhecendo que não é possível pensar o ensino sem levar em conta o contexto em que os estudantes estão inseridos, suas experiências e conhecimento prévios, os papéis sociais que ocupam. Ao compreender o sujeito como constituído nas relações sociais, inferimos que o compreende como alguém que constitui e é constituído pela linguagem, já que ela é fruto e meio de nossas interações sociais.

Essa perspectiva bakhtiniana de sujeito se confirma quando o documento trata da necessária contextualização histórico-social em todas as disciplinas e, especialmente, na linguagem, afirmando que:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (PARANÁ, 2008, p. 30).

As DCELP se fundamentam expressamente na teoria bakhtiniana sobre a linguagem, considerando que é o exterior, o contexto em que estamos inseridos, que organiza nossos dizeres. Estes, por sua vez, fazem parte da cadeia da comunicação verbal e estão em um diálogo que articula os acontecimentos e as estruturas sociais, revelando os valores e os confrontos ideológicos da sociedade. Somos sujeitos sócio-historicamente situados e aquilo que produzimos como enunciado/discurso também o é, sendo essa contextualização necessária para o estudo da língua na perspectiva adotada pelo documento.

Ao assumir essa orientação teórica, (re)direciona-se, também, o papel da escola, entendendo que:

É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões (PARANÁ, 2008, p. 38).

A linguagem é tomada como uma prática social. Assim, o papel da escola assumido pelo documento é o de possibilitar aos estudantes o trabalho com a língua em uso em diversas situações, a fim de que aprimorem sua linguagem verbal e tenham condições de participar, de maneira competente, de variados tipos de interação social. As DCELP, desse modo, entendem que “A escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes [dos estudantes enquanto sujeitos sócio-historicamente situados] caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 14), assumindo o seu “caráter político”.

As Diretrizes reconhecem que a linguagem não é neutra, mas possui historicidade e expressa as tensões e os conflitos ideológicos presentes na sociedade. Tratá-la, desse modo, é tratar da sociedade, de sua história, de sua cultura, e dos sujeitos que dela fazem parte. Daí a necessidade de contextualização para a qual o documento aponta.

Para as DCELP, “[...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Já que é tomada como forma de interação entre os homens, o foco não está nas formas linguísticas, mas no processo de interação e no contexto em que ele se realiza.

Nas aulas de LP, professores e alunos devem se debruçar sobre o texto-enunciado, extrapolando suas análises para o contexto extraverbal em que ele foi produzido. Afinal, “Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49).

O documento reconhece que o emprego da língua se efetua em enunciados, entendidos na mesma concepção de Bakhtin e seu Círculo, e que os significados construídos por eles dependem de seu contexto de produção. Assim, orienta um ensino que leve em conta a dimensão social do uso da língua para dar-lhes sentido(s).

Nessa direção, “As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha ‘na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (PARANÁ, 2008, p. 49). Podemos afirmar, então, que a concepção de linguagem das DCELP é interacionista e que o documento, alinhado às teorias bakhtinianas, entende que a língua em uso sempre é permeada por ideologias.

As DCELP defendem que a linguagem é dialógica, entendimento que fica claro no modo como o documento compreende o texto:

[...] é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais [...]. Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas (PARANÁ, 2008, p. 51).

O texto, conforme podemos inferir do trecho acima, é compreendido na sua condição de enunciado. Logo, ele está além dos limites das formas linguísticas, pois engloba o contexto histórico-social e a situação de interação em que foi produzido, bem como as relações dialógicas que estabelece com outros textos-enunciados. O documento, portanto, reconhece os dois polos do texto apontados por Bakhtin (2011[1979]), e intitulados por Rodrigues (2001) como texto-sistema e texto-enunciado, em relação de interdependência.

Além disso, aponta para o dialogismo constitutivo da linguagem, já que considera que todo texto-enunciado está em diálogo com outros textos-enunciados: ele é uma resposta aos que vieram antes e pressupõe respostas dos que virão depois. O falante sempre adota uma atitude de responsividade ativa quando em contato com outros textos, de modo que “[...] os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Nessa concepção de linguagem e de texto, destaca-se, no documento, o “[...] discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63), como conteúdo estruturante da disciplina de LP. E a compreensão das DCELP sobre o discurso é a mesma de Bakhtin e seu Círculo: a língua em sua integridade concreta e viva. Logo,

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). [...] O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala/escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária são elementos essenciais na constituição dos discursos (PARANÁ, 2008, p. 63).

Ao estabelecer o discurso como conteúdo estruturante, o que o documento propõe é um ensino que desloque o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos históricos e sociais construídos nele; que se volte para os enunciados, os discursos que materializam a linguagem; e que reconheça as relações dialógicas entre os textos-enunciados. O documento reconhece a autoria dos enunciados que, da mesma forma como no entendimento de Bakhtin, são sempre produzidos por alguém, para alguém, em determinado contexto, de modo que verbal e extraverbal configurem-se como indissociáveis, sendo imprescindível analisar o segundo para compreender o primeiro.

As DCELP propõem um ensino que busque “[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). O foco do ensino é, portanto, discursivo. Seu objetivo é que extrapole o estudo das estruturas da

língua, e possibilite ao estudante o domínio da linguagem em situações de interação diversas, para que tenha condições de constituir-se como sujeito participativo na sociedade letrada, reconhecendo as vozes sociais que o cercam e tendo condições de posicionar-se criticamente em relação a elas.

Partindo desse conteúdo estruturante, o documento orienta que “A língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso [...]. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2008, p. 63). Para isso, orienta o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula. Esse trabalho é importante, pois, conforme o documento:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso (PARANÁ, 2008, p. 53).

Tal orientação vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana quando defende que falamos e interagimos sempre por meio de gêneros; todos os enunciados se moldam em um gênero discursivo. Logo, para trabalhar a língua em uso, é preciso trabalhar com textos-enunciados de gêneros diversos. De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), quanto melhor dominarmos os gêneros, mais livremente os empregaremos para concretizar nosso projeto de dizer.

Quanto à concepção de gêneros do discurso que as DCELP adotam, é, em consonância com as teorias do Círculo de Bakhtin, a de “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (PARANÁ, 2008, p. 52). O documento entende que “[...] os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque” (PARANÁ, 2008, p. 52). Foca, portanto, no processo de interação e no contexto histórico-social em que surgem e são produzidos os gêneros e não apenas nas regularidades formais de seus três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Orienta que, em qualquer trabalho em sala de aula, a perspectiva primeira deve ser sempre a do discurso, observando o contexto de produção, o valor ideológico dos enunciados, seu autor e interlocutor, os sentidos criados e situados sócio-historicamente, conforme podemos conferir no trecho que segue.

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto.

A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos.

As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico (PARANÁ, 2008, p. 64).

Nesse trecho, o documento assume a orientação do método sociológico proposto por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) para o estudo da língua, apontando que o trabalho com os gêneros nas aulas de LP deve articular as análises de sua dimensão social com a sua dimensão verbal. As escolhas temáticas, composicionais e linguísticas dos textos-enunciados dos diferentes gêneros, nesse caso, devem ser entendidas como resultado de um projeto de dizer de um sujeito situado sócio-historicamente.

Os gêneros discursivos, na proposta das DCELP, são tomados como ferramentas para o ensino de língua materna, podendo um mesmo gênero ser trabalhado em diferentes momentos com objetivos distintos:

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo pretendido e o gênero. Como exemplo: ora a história em quadrinho será levada para a sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas linguísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero (PARANÁ, 2008, p. 90).

A partir disso, as DCELP estabelecem que o trabalho com a LP deve contemplar práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. A leitura, no documento, é tomada como uma atividade de construção de sentidos a ser praticada em diversos contextos.

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso.

É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes (PARANÁ, 2008, p. 57).

A leitura, conforme explicitado no trecho destacado das DCELP, é uma prática dialógica de linguagem. Ela implica reconhecer os discursos, as vozes sociais presentes nos textos-enunciados, a esfera de atividade que o produziu e na qual circula, seus interlocutores, sua finalidade e a função social do gênero em que o texto se molda. A construção de sentidos do material linguístico, para o documento, deve estar ancorada em sua dimensão extraverbal.

Com relação à oralidade, o documento aponta para a necessidade de que a escola acolha os alunos independentemente da variação linguística que usam para se expressar. Sua postura deve ser a de “[...] promover situações que os incentivem a falar [...], mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 55). O documento, desse modo, desconstrói a ideia de que há uma única forma de falar correta, assumindo a legitimidade das variações linguísticas como parte da identidade dos falantes, e, pautando-se na Sociolinguística, aponta para a necessidade de ensinar que o importante é adequarmos nosso registro para as situações de interação. Mais uma vez é a situação de interação e o contexto em que estamos inseridos que determinam nosso dizer.

A produção textual, por sua vez, seja oral ou escrita, pretende que o aluno se envolva com os textos-enunciados que produz e assuma autoria do que escreve, posicionando-se como sujeito-autor que tem o que dizer. As atividades devem partir de uma situação comunicativa de uso real da língua e os textos-enunciados precisam circular, ainda que no espaço interno da escola. As atividades de produção textual, segundo as DCELP, compõem-se de três momentos distintos: planejamento, execução e avaliação do texto com possibilidade de reescrita:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nesta etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a

linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação” (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Trata-se de uma proposta coerente com a concepção de linguagem e de texto adotadas: a produção de textos-enunciados leva em conta a finalidade e o tema da interlocução, os interlocutores a quem se dirige, o gênero dentro do qual se solicita produzir, a circulação do mesmo, entre outros, afinal, os elementos extraverbais é que determinam os verbais.

A produção de textos é compreendida ainda como uma atividade que demanda planejamento – e aqui se estuda o gênero selecionado –, execução e revisão. É nessa última fase, principalmente, que se dará atenção à materialidade linguística (sintaxe, ortografia, pontuação, paragrafação, escolha do léxico etc.), mas sempre relacionando-a com o contexto: é preciso avaliar se o grau de formalidade e os recursos linguísticos utilizados estão de acordo com os objetivos pretendidos e com o contexto da produção.

Quanto à gramática, o documento é claro ao afirmar que deve ser trabalhada em aula, mas não por meio de exercícios de classificação descontextualizados e sim num “[...] trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas” (PARANÁ, 2008, p. 57) nos moldes propostos por Geraldi (1997).

O estudo da língua, desse modo, deve partir da análise linguística de textos-enunciados de gêneros variados, o que implica considerar, segundo o documento, como os elementos verbais e extraverbais atuam na construção do sentido. As atividades pressupõem reflexão sobre os diferentes usos da língua:

Nessa perspectiva, o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; considera-se que o texto tem o que dizer, há ideologias, vozes, e para atingir sua intenção, utiliza-se vários recursos que a língua possibilita. [...] Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem (PARANÁ, 2008, p. 79).

O que se espera é que o aluno trabalhe com a língua em uso, materializada nos diferentes gêneros do discurso e, com isso, seja capaz, mais do que classificar as palavras ou analisar sintaticamente a frase, compreender porque, considerando a construção de sentido e o contexto de produção, cada recurso linguístico foi empregado em determinado enunciado.

O documento aponta também para a necessidade de, quando da realização da análise linguística em qualquer prática discursiva, observar também as diferentes variedades que a LP apresenta, reconhecendo-as como legítimas e atentando à valoração social que lhes é

atribuída, “[...] uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (PARANÁ, 2008, p. 65). Conforme as DCELP, “Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação” (PARANÁ, 2008, p. 65). Mais uma vez o documento destaca o caráter social da língua e o condicionamento da linguagem verbal ao contexto de sua produção, indo ao encontro das ideias linguísticas bakhtinianas.

A proposta de ensino apresentada pelas DCELP é, de fato, pautada nas teorias de Bakhtin e do Círculo e voltada para as práticas sociais de uso da língua. Desse modo, concebe a linguagem numa perspectiva interacionista e dialógica, na qual o texto é tomado como enunciado e os gêneros discursivos compreendem duas dimensões interdependentes: uma extraverbal e outra verbal.

Para as DCELP, os textos-enunciados são elos na cadeia de comunicação discursiva e sua forma linguística é determinada pelo contexto em que foram produzidos, de modo que para construir sentidos em sua face verbal é preciso considerar a extraverbal. Assim, orienta para um ensino que busque articular ambas as dimensões dos gêneros, tomando-os como ferramentas para o ensino de LP, com foco no discurso e nas relações dialógicas que se estabelecem entre os textos-enunciados.

O documento, ao dialogar os estudos bakhtinianos com o ensino de LP, vai ao encontro do que Rojo (2008) assume como uma forma possível de a escola responder ao seu paradoxo atual, que é, “[...] transmitir conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo” (ROJO, 2008, p. 97).

Assim, a proposta das DCELP aponta para um estudo que vai além da materialidade linguística nas aulas de LP, que assume a língua como ideológica e os textos como espaços de embate de vozes sociais, buscando propiciar aos estudantes condições para que reconheçam tais vozes e possam se posicionar frente a elas nas diferentes situações de interação em que estiverem engajados.

No entanto, essa proposta exige, para ser efetivada pelos professores em sala de aula, que conheçam as teorias de que o documento trata e saibam como ensinar a partir dessa concepção de linguagem. Termos como enunciado, dialogismo, gêneros do discurso – e seus elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo – e a própria perspectiva discursiva da linguagem nos moldes bakhtinianos não estão suficientemente explicados, exigindo do professor conhecimentos prévios para construir sentido.

Apesar de expressarem uma proposta que busca fugir da normatização com que o ensino de LP costumava ser tratado nas concepções de linguagem anteriores, as DCELP apresentam, ao final do documento, quadros com listas de conteúdos básicos para serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Não questionamos o fato de listarem esses conteúdos, afinal, os professores precisam se apoiar em uma orientação mínima. Porém, criticamos sim a maneira como são apresentados, uma vez que se encontram desarticulados de toda reflexão teórico-metodológica que os antecede.

O documento indica a necessidade de articular o verbal e o extraverbal, de considerar o contexto sócio-histórico em que o uso da língua se dá, de trabalhar com textos de gêneros diversos, explorando leitura, oralidade, escrita e análise linguística. No entanto, não apresenta exemplos de como fazê-lo. O principal caminho metodológico que traz é o mesmo do método sociológico de Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), o qual não está devidamente explicado nem exemplificado.

Decorre disso, nosso entendimento de que, por um lado, seria necessário reelaborar o documento estadual – não para mudar suas concepções, mas para torná-lo mais didático; e, por outro, que é imprescindível que as licenciaturas em Letras no Estado do Paraná possibilitem aos futuros professores os subsídios necessários para que tenham condições de compreender e colocar a proposta das DCELP em prática.

De acordo com o documento, o papel do professor de LP é o de:

[...] promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 64-65).

Um tal ensino exige que o professor seja capaz de conhecer o contexto em que seus alunos estão inseridos, reconhecendo os discursos pelos quais são permeados, as vozes sociais em embate no espaço da sala de aula, a fim de estabelecer um projeto didático específico, adequado a cada situação, que leve em conta não apenas os conhecimentos linguísticos, mas conhecimentos variados – políticos, sociais, antropológicos, psicológicos, educacionais etc. – no trabalho com textos-enunciados de gêneros diversos em sala de aula³⁴.

³⁴ Tal modo de pensar o ensino assemelha-se à noção de *elaboração didática* de Halté (2008), que também é

Em nosso entendimento, isso implica que os futuros professores tenham uma formação: 1) que vá além dos conhecimentos linguísticos, englobando saberes de outras áreas, uma vez que a linguagem perpassa todos os aspectos da vida e configura o modo de significar e agir sobre o mundo, em consonância com a perspectiva de formação linguística ampliada defendida por Cavalcanti (2013); 2) que privilegie a ideia de um professor pesquisador, crítico de sua própria prática pedagógica e não apenas reproduzidor de modelos; e 3) que seja subsidiada pela concepção bakhtiniana de linguagem – e, por consequência, por sua compreensão de texto e de gêneros discursivos.

Ao considerarmos os pressupostos bakhtinianos e suas (re)enunciações em documentos pedagógicos, especialmente nas DCELP, analisamos, no próximo capítulo, os documentos dos dois cursos de Letras da Unioeste, dos *campi* Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon, buscando pelo possível diálogo entre a formação inicial que propiciam e o ensino de LP orientado pelo documento pedagógico estadual.

defendida por Petitjean (2008), para o ensino do francês, e por Silveira (2011), para o ensino da LP. O conceito, de acordo com Petitjean (2008), surgiu como uma alternativa à *transposição didática* restrita proposta por Chevallard (1985), e considera que os conteúdos ensinados na escola devem ir além da transposição de saberes científicos. Trata-se de estabelecer um projeto didático no qual o professor deve levar em conta as práticas sociais de referência (as representações segundo as quais o próprio professor e os alunos filtram e significam o mundo, e que são construídas por práticas sociais heterogêneas), além da sincretização de saberes de todos os tipos – saberes científicos, especializados, gerais – para construir os conhecimentos ensinados. Silveira (2011) aponta que “o trabalho com o texto, no âmbito de atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, conforme proposto por Geraldi, só pode efetivar-se na percepção de elaboração didática, pois pressupõe exatamente essa sincretização” (SILVEIRA, 2011, p. 83).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO: UM OLHAR PARA DOIS DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE

Neste capítulo, que se subdivide em três seções, procuramos atingir o objetivo específico de *reconhecer a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos presente nos PPP e nos planos de ensino selecionados dos dois cursos de Letras da Unioeste, comparando-as com as das DCELP*. Com tal reconhecimento, e em consonância com os conhecimentos históricos e os pressupostos teóricos apresentados no primeiro e segundo capítulos, intentamos alcançar o objetivo geral desta pesquisa, qual seja **relacionar as orientações teórico-metodológicas das DCELP com os PPP e com os planos de ensino de disciplinas de dois cursos de Letras da Unioeste, observando a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que orienta a formação inicial do professor de LP, dentro do contexto sócio-histórico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil**.

Assim, na primeira seção discorreremos brevemente sobre o caminho metodológico desta investigação, discutindo sua perspectiva teórica, o tipo de pesquisa, os documentos selecionados para compor o *corpus*, as categorias de análise e o contexto da pesquisa.

Em seguida, apresentamos a análise dos dados. Na segunda seção tratamos do curso de Letras do *campus* Foz do Iguaçu e na terceira, do curso do *campus* Marechal Cândido Rondon. Em ambas, analisamos primeiramente seus PPP, focalizando, no tópico Organização Didático-Pedagógica, a justificativa, a concepção, as finalidades, os objetivos dos cursos, o perfil do profissional que pretendem formar e a metodologia que adotam. Na sequência, analisamos os planos de ensino³⁵ das disciplinas selecionadas, complementando-as, quando necessário, com a análise de ementas de outras disciplinas.

Em cada seção, relacionamos os diferentes dados obtidos e suas análises para responder a questão que motivou a pesquisa: *Existe um diálogo entre os PPP dos cursos e os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCELP?*

³⁵ Os planos analisados encontram-se nos anexos da dissertação.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se ocupa de investigar a formação de professores de LP em dois dos cursos de Letras da Unioeste – o do *campus* Foz do Iguaçu e o do *campus* Marechal Cândido Rondon – tendo em vista a prática pedagógica que se espera dos futuros docentes no Estado, conforme preconizam as DCELP (PARANÁ, 2008). Assim, desenvolvemos uma pesquisa de tipo qualitativa e interpretativista, que se inscreve na perspectiva teórica da LA, como explicamos a seguir.

3.1.1 A perspectiva teórica e o tipo de pesquisa

A visão predominante sobre a LA, hoje, conforme Moita Lopes (2006a, 2013) e Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) entre outros autores, é a de que se trata de uma ciência social cujo foco está em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social.

Deixou-se de entender a LA como fornecedora de respostas definitivas e universais, para compreendê-la como um campo de estudos que se ocupa, principalmente, do particular, buscando refletir e construir inteligibilidade sobre problemas sociais relevantes e situados de uso da linguagem. Para Moita Lopes (2013), “A situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Suas investigações, desse modo, focalizam problemas sociais relevantes, cujas respostas teóricas possam trazer “[...] ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]” (ROJO, 2006, p. 258).

Nesse contexto, entendemos que nossa investigação inscreve-se na LA, pois trata de um problema socialmente relevante de uso da linguagem: a formação de professores de LP. Para Bohn (2013), discussões sobre a formação de professores devem integrar sempre a agenda de pesquisas da LA, uma vez que, dado o papel da linguagem em nossas vidas, discutir a formação de tais profissionais significa refletir sobre os usos da língua em nossa sociedade.

Em consonância, Miller (2013) afirma que “A relevância da área de formação de professores de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que ‘aprender línguas’” (MILLER, 2013, p. 121).

Nesse sentido, é preciso conscientizar professores em serviço e futuros docentes da complexidade de sua função.

No caso específico de nossa pesquisa, buscamos aprofundar o entendimento do processo de formação inicial de professores de LP, realizando uma investigação que tem por base a premissa, presente nas DCELP (PARANÁ, 2008), de que ensinar LP é mais do que instrumentalizar o aluno para o trabalho com a materialidade linguística, mas fazê-lo compreender as muitas formas de agir sobre o mundo por meio da linguagem.

Assim, esta investigação considera um contexto específico de formação inicial, ao levar em conta, quando da análise dos cursos, a história das licenciaturas no Brasil, os documentos que regulamentam os cursos de Letras em nosso país e as diretrizes que orientam o ensino de LP no Estado. Trata-se de uma análise situada sócio-historicamente, que considera a realidade profissional em que os egressos desses cursos deverão atuar. Desse modo, procuramos articular questões políticas, sociais, culturais, linguísticas e educacionais a fim de refletir sobre nosso objeto de estudo.

Entendemos também que, dada sua proposta, esta investigação se inscreve nas bases epistemológicas da pesquisa de tipo qualitativa e no paradigma interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, entende-se que não é possível “[...] observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Investigações que se filiam ao paradigma qualitativo e interpretativista sempre situam seu objeto de estudo, são pesquisas que buscam interpretar os fenômenos sociais e consideram o contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, julgamos que a pesquisa qualitativa e interpretativista é a mais adequada à nossa investigação, uma vez que buscamos refletir sobre o processo de formação inicial de professores de LP, considerando o contexto dos cursos de Letras selecionados e as particularidades curriculares de cada um.

As investigações realizadas no ambiente educacional que respondem ao paradigma qualitativo e interpretativista buscam refletir sobre as práticas cotidianas, a fim de “[...] perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam” e, também, “[...] identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Olhar para os documentos dos cursos é uma forma de focalizar algumas de suas práticas, observando como estão subsidiadas e como sofrem, ou não, influência dessa *matriz social mais ampla* que busca determinar a formação do professor de LP em nossa sociedade,

principalmente por meio de documentos que regem os cursos de Letras e a prática pedagógica dos professores.

Sendo assim, esta investigação é composta por uma análise documental. Flick (2009) explica que é possível que documentos sejam analisados de modo qualitativo, desde que, nessas análises, o foco não recaia unicamente em seu conteúdo, desconsiderando o contexto, a utilização e a função dos documentos. A análise documental, nesse contexto, implica mais do que uma análise de textos. É preciso que os documentos sejam compreendidos em seu contexto de produção, considerando as características sociais e históricas em que foram desenvolvidos, bem como quem os construiu e para quem foram construídos. Buscamos, desse modo, relacionar o conteúdo dos documentos com o contexto sócio-histórico que determinou sua produção, levando em conta as diretrizes que norteiam a formação inicial e a prática pedagógica dos professores de LP na Educação Básica no Estado em que se situam os cursos.

Esta pesquisa é, portanto, qualitativa e interpretativista, inscrita na perspectiva teórica da LA e constituída por uma análise documental, sendo seu *corpus* formado por documentos dos cursos – seus PPP e os planos de ensino de algumas de suas disciplinas –, como apresentamos a seguir.

3.1.2 O *corpus* da pesquisa

O primeiro documento a compor o *corpus* de nossa pesquisa é o PPP de cada um dos dois cursos selecionados. Isso porque se trata do documento que estabelece as bases sobre as quais tais cursos se assentam, discorrendo sobre sua estrutura, concepção, objetivos, grade curricular, ementas etc.

Além disso, analisamos planos de ensino de algumas disciplinas dos dois cursos que consideramos, dentro de suas grades curriculares, essenciais para a formação do professor de LP.

É importante frisar, contudo, que os planos de ensino que analisamos correspondem a disciplinas selecionadas entre aquelas que, conforme o ano de implantação dos documentos, já estão de acordo com os PPP vigentes. Assim, como os PPP de ambos os cursos foram recentemente reformulados e sua implantação se deu a partir do ano de 2017, selecionamos os

planos de algumas disciplinas ministradas no primeiro ano de cada um dos cursos, uma vez que são essas que já devem estar de acordo com a orientação de seus projetos atuais³⁶.

Os planos selecionados correspondem a disciplinas que tratam do ensino de conteúdos de LP, Linguística e formação política e pedagógica para o ensino de línguas. Embora compreendamos que o ensino de LP e Literatura deve ser indissociável, optamos por, uma vez que os cursos as trabalham separadamente – em disciplinas distintas –, seguir o recorte estabelecido por Souza (2015) em sua análise do curso do *campus* Cascavel, não nos atendo, portanto, às disciplinas que se referem às Literaturas de LP.

Também, não analisamos planos de disciplinas de estágio em LP, pois em ambos os cursos tais disciplinas só acontecem no terceiro e quarto anos e, portanto, ainda não se encontram norteadas pelos PPP cujas propostas estamos analisando.

A seguir, apresentamos os documentos selecionados de cada curso.

3.1.2.1 Curso de Letras do *campus* Foz do Iguaçu

O PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu sofreu modificação recente e está sendo implantado a partir do ano de 2017. Com relação às partes que o compõe, o documento apresenta:

- 1) Identificação: com dados gerais sobre o Curso, tais como número de vagas, modalidade, habilitações, integralização, turno e carga horária;
- 2) Legislação: com informações sobre leis, decretos e resoluções que criaram, autorizaram e reconheceram o Curso, além de pareceres e resoluções que versam sobre as licenciaturas e os cursos de Letras no país;
- 3) Organização didático-pedagógica: na qual é apresentada justificativa, histórico, concepção, finalidades, objetivos, perfil do profissional, metodologia e avaliação do curso;
- 4) Estrutura curricular: com a grade curricular básica de cada uma das habilitações divididas por área e matéria;
- 5) Carga horária do curso: com o desdobramento de turmas;
- 6) Plano de implantação gradativo do PPP;

³⁶ Sabemos que há outras disciplinas ao longo dos quatro anos de ambas as licenciaturas que são interessantes à pesquisa. Desse modo, como não dispúnhamos de seus planos de ensino, buscamos nas disciplinas do segundo, terceiro e quarto anos por relações entre suas ementas e as concepções das DCELP (PARANÁ, 2008) e destacamos, em nossas análises, aquelas em que foi possível estabelecer tal diálogo.

- 7) Ementário: em que constam as ementas das disciplinas do curso;
- 8) Descrição das atividades práticas existentes no curso, dos estágios, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), das Atividades Complementares e da Pesquisa e Extensão no curso;
- 9) Corpo docente existente;
- 10) Recursos existentes e necessários para a administração do curso: que versa sobre os recursos humanos, físicos, materiais, bibliográficos e laboratoriais existentes e necessários ao seu funcionamento.

Entre os tópicos apresentados no PPP, focamos nossas análises em: 3) Organização didático-pedagógica do curso e 7) Ementário das disciplinas do curso.

Com relação às disciplinas, a estrutura curricular do curso com sua distribuição anual é a seguinte:

Quadro 02 – Distribuição anual das disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu

Disciplina	Carga Horária			
	Total	Teórica	Prática	APCC
1º ano				
Leitura, Escrita e Oralidade I	68	68		18
Gramática de Língua Portuguesa I	68	68		18
Estudos Linguísticos I	68	68		18
Língua Espanhola/Inglesa I	68	68		18
Laboratório de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola/Inglesa I	68	68		18
Literatura de Língua Portuguesa I	68	68		18
Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino	68	68		18
Teoria Literária	68	68		18
História da Língua Portuguesa	68	68		18
História e Cultura(s) de Língua Espanhola/Inglesa	68	68		18
Subtotal	680	518		162
2º ano				
Leitura, Escrita e Oralidade II	68	68		18
Psicologia da Educação	68	68		18
Gramática de Língua Portuguesa II	68	68		18
Estudos Linguísticos II	68	68		18
Língua Espanhola/Inglesa II	68	68		18
Laboratório de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola/Inglesa II	68	68		18
Literatura de Língua Portuguesa II	68	68		18
Literatura de Língua Espanhola desde o Modernismo / Literatura de Língua Inglesa I	68	68		18
Políticas Educacionais	34	34		04

Didática	34	34		04
Sociologia da Educação	68	68		18
Subtotal	680	510		170
3º ano				
Leitura, Escrita e Oralidade III	68	68		18
Gramática de Língua Portuguesa III	68	68		18
Língua Espanhola/Inglesa III	68	68		18
Laboratório de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola/ Inglesa	68	68		18
Literatura de Língua Portuguesa III	68	68		18
Literatura Infantojuvenil	68	68		18
Formação da Literatura Espanhola / Literatura de Língua Inglesa II	68	68		18
Iniciação à Pesquisa Científica	68	68		
Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa	68	68		18
Fundamentos de Ensino de Língua Espanhola	68	68		18
Subtotal	680	518		162
4º ano				
Língua Espanhola/Inglesa IV	68	68		18
Formação da Literatura Hispano-Americana / Literatura de Língua Inglesa III	68	68		18
Optativa I	68	68		
Optativa II	68	68		
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	268	68	200	
Estágio Supervisionado de Língua Espanhola/Inglesa	268	68	200	
Trabalho de Conclusão de Curso	136	68	68	
LIBRAS	68	68		18
Subtotal	1.012	490	468	54
TOTAL DE DISCIPLINAS	3.052	2.036	468	548
Atividades Acadêmicas Complementares	200			
TOTAL DO CURSO	3.252			

Fonte: PPP Letras Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu (UNIOESTE, 2016a)

As disciplinas do curso de Letras de Foz do Iguaçu, com exceção dos estágios, do Trabalho de Conclusão de Curso e de duas disciplinas que são ofertadas em regime semestral (Didática e Políticas Educacionais), apresentam-se todas com carga horária de 68h/a. O curso prevê práticas em quase todas as disciplinas, totalizando, além das 2.036 horas voltadas ao ensino-aprendizagem de teorias e das 468 horas de disciplinas de caráter prático, 548 horas de Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC), as quais visam a inserir momentos de atividades práticas em disciplinas teóricas, cumprindo o que estabelecem as Diretrizes para a Formação Docente no Brasil.

Dentro do rol de disciplinas que são contempladas pelo curso, selecionamos para análise os planos de ensino das seguintes:

Quadro 03 – Disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu em análise

Ano de oferta	Nome da disciplina	Carga Horária Total
1º ano	Leitura, Escrita e Oralidade I	68 h/a
1º ano	Gramática de Língua Portuguesa I	68 h/a
1º ano	Estudos Linguísticos I	68 h/a
1º ano	História da Língua Portuguesa	68 h/a
1º ano	Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino	68 h/a

Fonte: Adaptado do PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu (UNIOESTE, 2016a)

As disciplinas cujos planos de ensino selecionamos para análise são todas de núcleo comum às duas habilitações ofertadas. Seus planos são compostos pela ementa da disciplina, objetivos, conteúdo programático, atividades práticas, atividades práticas supervisionadas, metodologia, avaliação, bibliografia básica e bibliografia complementar. Destes tópicos não nos atemos ao de avaliação. Em todos os demais buscamos por relações entre os documentos e as DCELP (PARANÁ, 2008) conforme categorias de análise apresentadas em seção seguinte. Antes, contudo, discorreremos sobre os documentos analisados do curso de Letras de Marechal Cândido Rondon.

3.1.2.2 Curso de Letras do *campus* Marechal Cândido Rondon

Em Marechal Cândido Rondon, o PPP, da mesma forma que o de Foz do Iguaçu, teve sua implantação iniciada no ano de 2017 e conclusão prevista para o ano de 2020. Ambos os PPP se compõem das mesmas partes, de modo que, no documento do curso de Marechal Cândido Rondon, também focamos nossas análises nas seções que versam sobre a organização didático-pedagógica do curso, as ementas das disciplinas e a descrição das atividades práticas, atividades complementares, estágios, pesquisa e extensão no curso.

Com relação à grade curricular do curso de Marechal Cândido Rondon, a distribuição anual das disciplinas é a seguinte:

Quadro 04 – Distribuição anual das disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon

Disciplinas	Carga Horária			
	Total	Teórica	Prática	APCC
1º ano				
Fonética e Fonologia	68	68		12
História da Língua Portuguesa	68	68		12

Leitura e Produção Textual	68	68		12
Introdução aos Estudos Literários	136	136		24
Literatura Infantojuvenil	136	136		24
Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa I	136	68	68	24
Psicologia da Educação	68	68		12
Subtotal	680	612	68	120
2º ano				
Argumentação e Retórica	68	68		12
Estudos Sociolinguísticos	68	68		12
Linguística Textual	68	68		12
Morfossintaxe	68	68		12
Teoria da Literatura	68	68		12
Literatura Brasileira I	136	136		24
Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa II	136	136	68	24
Didática I	68	68		12
Subtotal	680	612	209	84
3º ano				
Gêneros Discursivos	68	68		12
Teorias Linguísticas	68	68		12
Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	230	136	94	
Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa III	136	68	68	24
Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado em Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa I	115	68	47	
Literatura Brasileira II	136	136		24
Didática II	68	68		12
Subtotal	821	612	209	84
4º ano				
Análise do Discurso	68	68		12
Filosofia da Linguagem	68	68		12
Léxico-Semântica	68	68		12
Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	230	136	94	
Literaturas Portuguesa e Afro-Portuguesa	68	68		12
Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa IV	68	68		12
Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado em Língua Alemã/ Espanhola/ Inglesa II	115	68	47	
Literaturas de Língua Alemã/ Espanhola/Inglesa	68	68		12
LIBRAS	68	68		12
Subtotal	821	646	175	84
Atividades Complementares	200			
TOTAL GERAL DO CURSO	3.202	2.482	520	408

Fonte: PPP do curso de Letras Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE, 2016b)

As disciplinas do curso de Marechal Cândido Rondon, com exceção dos estágios, variam sua carga horária entre 68 e 136 horas. Assim como no de Foz do Iguaçu, há a preocupação em combinar teoria e prática nas diversas disciplinas: além de 520 horas de

disciplinas de caráter prático, são previstas 408 horas de APCC distribuídas dentro das 2.482 horas de disciplinas teóricas.

Dentro do rol de disciplinas, selecionamos para nossas análises os planos de ensino das seguintes:

Quadro 05 – Disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon em análise

Ano de oferta	Nome da disciplina	Carga Horária Total
1º ano	Fonética e Fonologia	68 h/a
1º ano	História da Língua Portuguesa	68 h/a
1º ano	Leitura e Produção Textual	68 h/a

Fonte: Adaptado do PPP do curso de Letras Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE, 2016b)

As três disciplinas tratam de conteúdos de LP, são de núcleo comum a todas as habilitações e são ministradas no primeiro ano do curso, com os planos de ensino já em acordo com o projeto atual do curso.

Analizamos, desse modo, além dos PPP dos cursos, um total de oito planos de ensino – cinco de Foz do Iguaçu e três de Marechal Cândido Rondon – que julgamos, dentro das grades curriculares de cada curso, contribuir diretamente para a formação inicial dos professores de LP. Tais análises foram realizadas segundo algumas categorias, que são apresentadas a seguir.

3.1.3 As categorias de análise

Para realizar nossas análises, criamos três categorias a serem observadas quando da interpretação dos dados. Tais categorias foram desenvolvidas levando em conta a pergunta de pesquisa, os objetivos específicos que delimitamos e os instrumentos geradores de dados, e são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 06 – Categorias de Análise

Pergunta de Pesquisa	Objetivo Específico	Categorias de Análise
Existe um diálogo entre os PPP dos cursos e os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCELP?	Reconhecer a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos presente nos PPP e nos planos de ensino selecionados dos dois cursos de Letras da Unioeste, comparando-as com as das DCELP.	Concepção de Linguagem
		Concepção de Texto
		Concepção de Gêneros Discursivos

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Assim, estabelecemos as categorias de análise que julgamos essenciais, dados os conceitos-chave da teoria bakhtiniana apresentados nas DCELP, para observar a relação entre tal documento e nossos instrumentos geradores de dados.

Na primeira categoria, *Concepção de Linguagem*, buscamos, nos documentos analisados, elementos que possibilitem reconhecer a concepção que adotam, comparando-a com a das DCELP, qual seja a concepção interacionista e dialógica de linguagem em acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

A segunda categoria diz respeito à *Concepção de Texto* adotada pelos documentos analisados em relação com a das DCELP. Esse elemento é importante, pois, no caso das DCELP entende-se que “O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (PARANÁ, 2008, p. 51). Tal entendimento corrobora a concepção de linguagem adotada e forma base essencial para o trabalho com a LP tal qual o documento preconiza.

Por último, atentamos para a *Concepção de Gêneros Discursivos* presente nos documentos analisados, a fim de observar se os cursos trabalham e ensinam a trabalhar com os gêneros na perspectiva bakhtiniana adotada pelas DCELP.

Antes de iniciar a análise dos dados, apresentamos brevemente, na próxima seção, a Unioeste e seus cursos de Letras.

3.1.4 A Unioeste e seus cursos de Letras

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná é uma instituição de ensino superior regional, pública e gratuita, que conta com cinco *campi*: Cascavel – onde se encontra sua sede administrativa, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Sua fundação data, oficialmente, de 1994³⁷ e se deu a partir da congregação de quatro faculdades municipais: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), fundada no ano de 1972; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Facisa), pertencente ao município de Foz do Iguaçu e que teve sua criação no ano de 1979; Faculdade de Ciências Humanas (Facitol), da cidade de Toledo, cuja fundação data de 1980; e Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (Facimar), que foi criada também em 1980. Em 1998, houve a autorização para que a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), cuja fundação data de 1976, passasse a integrar também a Instituição, de modo que o município tornou-se sede do quinto *campus* da Unioeste.

Atualmente, a Universidade oferta 65 cursos de graduação, nos quais estão matriculados mais de nove mil alunos; conta com 44 programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, nível de Mestrado e Doutorado, distribuídos em seus cinco *campi* e emprega, além dos agentes universitários e professores temporários, 1.070 docentes efetivos³⁸. Trata-se de uma Instituição cuja área de abrangência se estende a 50 municípios da região Oeste e 45 da região Sudoeste do Paraná³⁹, e, portanto, de grande importância no Estado.

Quanto ao curso de Letras, a Unioeste o disponibiliza em três de seus cinco *campi*: Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon. Em todos, o curso é ofertado na modalidade “licenciatura” e sempre com habilitação em LP, língua estrangeira e literaturas. São, no entanto, cursos distintos, que estão em funcionamento desde a época das faculdades municipais, e para os quais nunca houve uma unificação curricular. Assim, cada um deles apresenta grade curricular e PPP próprios e diferentes entre si.

O curso de Letras de Cascavel é o mais antigo e iniciou as atividades no ano de 1972, pela Fecivel, ofertando as habilitações Português/Inglês e Português/Francês⁴⁰. Com o passar

³⁷ Dados disponíveis em: <<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>, acesso em 07 mar. 2017.

³⁸ Dados estatísticos de dezembro de 2016 disponibilizados pela própria Instituição em: <<http://www5.unioeste.br/portal/planejamento/direcao-desenv-inst/divisao-de-informacao/estatisticas-proplan>>, acesso em 07 mar. 2017.

³⁹ Dados disponíveis em: <<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>, acesso em 07 mar. 2017.

⁴⁰ Dados disponíveis em: <http://www5.unioeste.br/portalunioeste/maisnoticias/35723-Quatro-d_ocas-do-Campus>, acesso em 07 mar. 2017.

dos anos, a habilitação Português/Francês deixou de existir e, a partir de 2003, conforme seu PPP (UNIOESTE, 2015), o curso iniciou a oferta, também, das línguas Espanhola e Italiana. Ao todo, hoje, o *campus* de Cascavel disponibiliza 50 vagas anualmente para a formação de novos professores de línguas: 20 para o curso com habilitação em *Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas*; 15 para *Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas*; e 15 para *Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas*. As aulas acontecem no turno matutino e qualquer que seja a habilitação escolhida pelo estudante, ela deve ser concluída em no mínimo quatro e no máximo sete anos. A carga horária é de 3.396 horas/aula, sendo 476 delas dedicadas às disciplinas de estágio supervisionado.

Em Marechal Cândido Rondon, por sua vez, o curso de Letras começou a funcionar, conforme dados de seu PPP (UNIOESTE, 2016b), em agosto de 1980 pela Facimar. À época, era ofertada habilitação única em *Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas* e foi só a partir do ano de 2003, quando a Instituição já era parte da Unioeste, que novas línguas foram inseridas. Houve, então, uma reformulação no PPP do curso, que passou a ofertar a licenciatura em Letras com as habilitações em Português/Espanhol e Português/Alemão. No ano de 2005, nova inserção foi realizada e desde então há vagas também para a habilitação Português/Inglês. Atualmente, o curso de Letras do *campus* Marechal Cândido Rondon mantém as três habilitações, disponibilizando 12 vagas para futuros professores de *Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã*; 16 para *Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola*; e mais 16 para *Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa*, totalizando 44 vagas anuais. O curso é ofertado no período noturno, deve ser integralizado em no mínimo quatro e no máximo oito anos, e tem carga horária de 3.202 horas/aula, das quais 690 referem-se às disciplinas de estágio supervisionado.

O curso de Foz do Iguaçu, conforme dados do PPP (UNIOESTE, 2016a), começou a funcionar pela Facisa, em março de 1985, com habilitação *Português e Literaturas de Língua Portuguesa*. Naquela época, o curso era ministrado no período noturno e funcionava em regime semestral. Em 1990, foi instituído o regime seriado anual e, a partir de 1997, quando a Instituição já compunha a Unioeste, o curso foi alterado, passando a ofertar a habilitação Português/Espanhol. No ano de 2001, então, nova habilitação foi incorporada: Português/Inglês. Hoje, o curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu acontece no período matutino e disponibiliza 48 vagas anuais divididas igualmente entre as habilitações em *Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas* e *Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas*. A conclusão da graduação deve ocorrer em no

mínimo quatro e no máximo sete anos e sua carga horária total conta com 3.252 horas, dentre as quais 536 destinam-se aos estágios supervisionados.

Esse breve panorama nos permite observar que, embora os cursos sejam distintos, apresentando inclusive cargas horárias diferentes, compartilham alguns aspectos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que todos, independentemente da língua estrangeira que ofertem em suas habilitações, ocupam-se da formação de professores de LP, o que viabiliza a realização de nossa pesquisa junto à Instituição. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que todos procuram atender às demandas da comunidade, levando em conta o contexto histórico-social em que se inserem.

Os cursos de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon iniciaram suas atividades formando apenas professores habilitados ao ensino de LP e Literatura, mas, com o passar do tempo, ampliaram a oferta para incluir a formação em língua estrangeira. Mesmo Cascavel, que sempre ofertou formação em outra língua além da LP, ampliou o número de habilitações. E tais modificações nos cursos aconteceram no final da década de 1990 e início dos anos 2000, período que coincide com a publicação da Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996. Tal legislação previa, à época, o ensino de mais de uma língua estrangeira na Educação Básica, o que criava uma demanda por profissionais habilitados para o ensino dessas línguas. Logo, as modificações nos cursos de Letras da Unioeste, formando também professores de línguas estrangeiras, responderam à necessidade social e permitiram aos seus egressos “[...] um campo maior de atuação” (UNIOESTE, 2016a, p. 16).

A escolha pelas línguas estrangeiras ofertadas não é aleatória. Reconhecendo a importância da língua inglesa em nossa sociedade atual, todos os três cursos a incluíram em suas habilitações. Marechal Cândido Rondon, município de colonização predominantemente germânica, passou a ofertar a habilitação *Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã*. E Cascavel, cidade que apresenta, conforme Beloni (2015), uma expressiva quantidade de descendentes de imigrantes italianos, a *Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas*.

Por fim, todos os cursos inseriram, também, habilitações que contemplam a língua espanhola. Isso se deve ao fato de que todos os três municípios em que se situam os cursos de Letras da Unioeste compõem a faixa de fronteira⁴¹, com destaque para Foz do Iguaçu –

⁴¹ A faixa de fronteira, conforme a Lei 6.634/79, diz respeito à faixa interna de cento e cinquenta quilômetros de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Lei disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm>, acesso em 08 mar. 2017.

município em que se localiza a fronteira com Paraguai e Argentina – países da América do Sul nos quais o idioma oficial é o espanhol. Nesta região, portanto, a língua espanhola ganha relevância.

Nesse contexto, observamos que se trata de cursos preocupados com a realidade histórico-social em que estão inseridos. Como também compartilham um mesmo objetivo – que diz respeito à formação de professores de línguas preparados para atuar na Educação Básica, uma vez que todos são cursos de licenciatura –, compreendemos que devem partilhar também o cuidado em fornecer, aos seus acadêmicos, subsídios teóricos e didáticos para uma prática pedagógica coerente com o que preconizam as DCELP (PARANÁ, 2008) para o ensino no Estado, já que esta é a realidade profissional mais imediata de seus egressos. Mas será que isso ocorre?

Nesse sentido, o curso de Letras de Cascavel foi objeto de pesquisa que realizamos anteriormente (SOUZA, 2015), na qual nos detivemos na análise da concepção de linguagem que subsidia o curso, bem como em observar a compreensão de gêneros discursivos possibilitada aos acadêmicos do último ano da licenciatura. O *corpus* da pesquisa foi constituído do PPP e de planos de ensino de disciplinas⁴² do curso, além de questionário aplicado aos acadêmicos do último ano e entrevista focal com alguns desses estudantes⁴³.

Como resultado, observamos que, embora o PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Cascavel se pautem pela concepção interacionista de linguagem, essa orientação não se efetiva na maioria dos planos de ensino analisados, os quais ainda apresentam uma concepção de linguagem estruturalista, tomando a língua como sistema. Com relação aos gêneros, são trabalhados em apenas três dos dez planos de ensino e os acadêmicos do último ano demonstram não ter clareza sobre seu conceito ou sobre como utilizá-los como ferramentas de ensino nas aulas de LP. Concluimos que o curso não está, de fato, subsidiado por uma concepção interacionista de linguagem, nem privilegia uma formação coerente com a proposta das DCELP (PARANÁ, 2008).

Diante disso, uma vez que o curso do *campus* Cascavel já foi objeto de tal análise, voltamos nosso olhar para os cursos de Foz do Iguaçu e de Marechal Cândido Rondon, de

⁴² Foram analisados, conforme a grade curricular do curso, planos de ensino de dez disciplinas ministradas ao longo dos quatro anos de licenciatura. São elas: 1) Leitura e Produção Textual, 2) História e Formação da Língua Portuguesa, 3) Estudos Linguísticos I, 4) Estudos Linguísticos II, 5) Linguística do Texto e do Discurso, 6) Morfologia, Fonética e Fonologia do Português, 7) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas, 8) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, 9) Sintaxe do Português I e 10) Sintaxe do Português II.

⁴³ A aplicação de questionários e realização de entrevista com os graduandos foi possível naquela pesquisa, uma vez que já havia turmas concluindo a graduação dentro da proposta cujo PPP analisamos.

modo a traçar um panorama dos cursos de Letras da Unioeste quanto à concepção de linguagem que os subsidia e de suas relações com as DCELP (PARANÁ).

A análise dos dados gerados pelos documentos selecionados é apresentada a partir da próxima seção.

3.2 ANALISANDO O CURSO DO *CAMPUS* FOZ DO IGUAÇU

O atual PPP do curso de Foz de Iguaçu foi aprovado em 2016 e sua implantação gradativa iniciou no ano de 2017. O documento foi reformulado, principalmente, a fim de atender às Diretrizes para a Formação Docente Inicial e Continuada publicadas em 2015, de modo que a carga horária total do curso passou de 2.920 horas para 3.252 horas e a das disciplinas de estágio (de LP e língua estrangeira) de 408 horas para 536 horas. Além disso, o PPP explicita que houve também “[...] alterações/complementações de ementas, inserção de pré-requisitos, exclusão e inclusão de algumas disciplinas” (UNIOESTE, 2016a, p. 6).

É sobre esse documento que tratamos a seguir.

3.2.1 PPP

O PPP inicia a seção *Organização Didático-Pedagógica* apresentando o tópico *Justificativa*, em que discorre sobre as razões para tais mudanças. Inicialmente, o documento frisa que as modificações buscam atender também à legislação (as mudanças trazidas pelas diretrizes para a formação docente de 2015), agregando às disciplinas do curso “[...] conteúdos relacionados à Educação Especial e Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medida Socioeducativa, Diversidade de Gênero e Sexual, Diversidade Religiosa, Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos” (UNIOESTE, 2016a, p. 6-7).

No entanto, há modificações que não respondem exclusivamente a questões legais, mas à necessidade de mudanças observada pelo colegiado e/ou solicitada pelos acadêmicos. Algumas dessas alterações dizem respeito às línguas estrangeiras, como por exemplo: mudança nos nomes e ementas de disciplinas de literatura e cultura de língua inglesa e espanhola e pré-requisitos para cursar tais disciplinas.

Contudo, tendo em vista que nossa pesquisa se ocupa da formação inicial do professor de LP, nos interessa a justificativa de duas modificações trazidas pelo documento. A primeira delas diz respeito à inserção da disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política*

Linguística e Ensino, que passa a integrar a grade curricular do curso, sendo ministrada já no primeiro ano da licenciatura. A fim de justificar a disciplina, o PPP destaca que:

A Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu se localiza em um contexto de intenso multi/plurilinguismo e trocas interculturais. Devido a sua configuração geográfica na divisa com *Puerto Iguazu* – Argentina e *Ciudad del Este* – Paraguai, bem como a fatores geopolíticos e econômicos que impulsionaram a vinda de comunidades de imigrantes em diferentes momentos históricos, o município possui um ambiente sociolinguístico diverso, onde diferentes línguas e culturas estão em circulação. [...] Diante dessa realidade, o Curso de Letras tem como um dos desafios da contemporaneidade promover reflexões sobre o lugar das línguas, das culturas, das relações e trocas linguístico-culturais, bem como de políticas linguísticas (e linguístico-educacionais) entre professores em formação e comunidade acadêmica (UNIOESTE, 2016a, p. 7).

O trecho permite inferir que, ao inserir a disciplina no currículo, subjaz ao curso uma concepção de linguagem que considera as relações entre língua e sociedade, uma vez que reconhece o local em que o *campus* se insere como um ambiente **sociolinguístico**⁴⁴ diverso e entende que isso deve ser considerado/discutido na licenciatura.

Conforme Pires-Santos (2010), a região em que a cidade de Foz do Iguaçu se encontra – na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina – caracteriza-se pela complexidade linguística e cultural. De acordo com a pesquisadora (que é também docente do curso):

O intenso fluxo (i)migratório, proveniente dos mais diferentes países e das diversas regiões do Brasil para essa região ampliou-se a partir da década de 1970, motivado por diversos fatores, entre eles o crescente comércio transfronteiriço, a vocação turística da região principalmente pela existência das Cataratas do Iguaçu, a construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu e, mais recentemente, a ampliação das universidades públicas, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Latino Americana (UNILA), que vieram somar seus esforços à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no sentido de ampliar as possibilidades para atrair e intercambiar professores e estudantes das mais diferentes regiões do país e também dos países latino-americanos. Esse cenário, em que convivem brasileiros, paraguaios, argentinos, chineses, coreanos, árabes, indianos, entre outros, além de descendentes principalmente de italianos, alemães e poloneses que colonizaram a região e demais migrantes das mais diversas regiões brasileiras, evidencia uma multiplicidade linguística e cultural que desmitifica a crença no Brasil como um país monolíngue e monocultural (PIRES-SANTOS, 2010, p. 35).

⁴⁴ Nas análises usamos negrito para destacar trechos pontuais dos documentos fora das citações diretas. Optamos pelo uso do negrito para diferenciar do uso de itálico, com o qual destacamos os nomes das disciplinas e de obras que constam nas referências de seus planos de ensino.

Trata-se de um contexto multicultural, em que diversas línguas estão em contato, fazendo parte do dia-a-dia da população, o que impacta também nas escolas e na realidade de alunos e professores. Contudo, apesar de tamanha diversidade, Pires-Santos (2010) destaca que o que se observa é uma tendência à homogeneização linguística e cultural e não políticas linguísticas que contemplem tal diversidade, “[...] o que provoca a marginalização progressiva de uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngues/multidialetais/multiculturais de fronteira” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 37).

Nesse sentido, a autora destaca que, apesar do contexto plurilíngue e das implicações que isso traz para o ensino de línguas, quando se examinam os currículos dos cursos de formação de professores na região, e dos cursos de Letras em particular, verifica-se que “Embora as questões relacionadas às variações da língua portuguesa já ocupem um lugar de destaque nesses currículos, as questões relacionadas ao plurilinguismo são incipientes ou inexistentes” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 36), evidenciando uma lacuna na formação docente na região.

Assim, a inserção da disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino* aponta para a preocupação do curso com o contexto multicultural que envolve a região, e especialmente a cidade de Foz do Iguaçu, destacando a necessidade de promover reflexões, junto aos futuros professores que deverão atuar nesse cenário, sobre o plurilinguismo, as políticas linguísticas e sua relação com o ensino.

Não observamos nas DCELP, apesar de sua concepção de linguagem apontar para a relação determinante entre o extraverbal, o contexto, e o verbal, qualquer discussão sobre políticas linguísticas – no que nos parece que o curso se adianta em relação ao documento pedagógico estadual, contemplando em sua formação inicial importantes questões que não são tratadas nas Diretrizes.

Compreendemos, contudo, que, subjacente à disciplina, está uma concepção de linguagem como prática social, o que também se faz presente nas DCELP. Desse modo, ainda que não possamos inferir sobre o conceito de texto e de gêneros nesse trecho do PPP, podemos afirmar que na justificativa para a inserção da disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino* há pontos de confluência entre o documento norteador do curso e o documento pedagógico estadual no que diz respeito à concepção de linguagem.

Ao assumir que é preciso discutir o ambiente sociolinguístico diverso em que o *campus* se encontra, atentando para os aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais do uso das línguas e para como se desenvolvem tais relações num ambiente de trocas interculturais, entendemos que o curso dialoga com a ideia de formação linguística ampliada

proposta por Cavalcanti (2013), a qual julgamos essencial para que o futuro professor tenha condições de exercer uma prática pedagógica que mobilize mais do que apenas conhecimentos linguísticos no ensino de LP, tal como propõe as DCELP (PARANÁ, 2008).

A segunda alteração cuja justificativa nos interessa versa sobre os nomes e ementas das disciplinas da área de Língua Portuguesa. De acordo com o PPP, as disciplinas de *Fonética e Fonologia*, *Morfossintaxe* e *Semântica* tiveram seus nomes alterados para *Gramática de Língua Portuguesa I*, *Gramática de Língua Portuguesa II* e *Gramática de Língua Portuguesa III* respectivamente.

A mudança, contudo, não se restringiu apenas à nomenclatura, mas se estendeu, também, ao conteúdo. O documento informa que o estudo de Morfologia foi dissociado do de Sintaxe, passando a ser trabalhado na disciplina do primeiro ano junto com os conteúdos de Fonética e Fonologia, porque “A corrente teórica que orienta o trabalho com fonética e fonologia e morfologia é essencialmente o Estruturalismo, enquanto a sintaxe é, basicamente, orientada pelo Gerativismo” (UNIOESTE, 2016a, p. 9).

O Estruturalismo é fruto dos estudos de Saussure e o Gerativismo, de Chomsky. Para o primeiro, temos uma língua que nos é dada já pronta, a qual devemos apreender e sobre a qual não exercemos influência. Para o segundo, a língua é tomada como uma faculdade mental natural e somos dotados de uma gramática internalizada. Nenhum dos dois nega o caráter social e histórico das línguas, fundamentais na teoria bakhtiniana. Contudo, ambos desconsideram tais aspectos em suas teorias. Conforme Marcuschi (2008),

[...] para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Central, em ambos, são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas. Esse aspecto deve ser sempre enfatizado: nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico. Em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Trata-se de estudos que não chegam aos textos – e nem aos gêneros – e não consideram a influência do contexto na enunciação. Suas abordagens pressupõem análises descontextualizadas da língua, centradas nas palavras ou frases. Disso decorre nosso entendimento de que as disciplinas de *Gramática de Língua Portuguesa I* e *II*, dadas as

correntes teóricas que as subsidiam, pautam-se por concepções de linguagem distintas da que dá sustentação ao documento pedagógico estadual.

Além disso, segundo o PPP, as três disciplinas tinham uma abordagem integralmente descritiva da língua, não tratando a LP normativamente, o que era considerado pelos acadêmicos uma “[...] ausência [...]” que “[...] sempre foi alvo de críticas constantes dos alunos do curso” (UNIOESTE, 2016a, p. 8). Diante disso, quando da reformulação do seu documento norteador, as três disciplinas foram repensadas:

A solicitação generalizada por uma disciplina que discorresse sobre aspectos normativos da língua foi considerada para essa alteração de projeto pedagógico e, assim, nas três disciplinas inserimos conteúdos gramaticais pertencentes tanto a questões descritivas como normativas (UNIOESTE, 2016a, p. 8).

As mudanças, portanto, advieram também das **críticas constantes** e da **solicitação generalizada** dos alunos por disciplinas que trouxessem uma abordagem normativa da LP.

Essa perspectiva normativa da LP, segundo Travaglia (1996), privilegia o ensino da norma culta apresentada na gramática tradicional, ou variedade padrão, como a única forma correta de uso da língua. Trata-se de uma abordagem gramatical prescritiva, que, segundo o autor, objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. O ensino nesses moldes filia-se à primeira concepção de linguagem e enfatiza a norma culta, entendendo suas regras como essenciais para falar e escrever bem.

Já o ensino descritivo da LP objetiva, de acordo com Travaglia (1996), mostrar como a língua funciona. Nessa perspectiva descreve-se e registra-se uma determinada variedade linguística, analisando a língua sincronicamente. Segundo o autor, nessa abordagem a gramática é tomada como um conjunto de regras que os cientistas encontram após analisar a língua em uso em um dado momento.

Conforme Possenti (1996), as gramáticas descritivas preocupam-se em descrever, explicar e tornar conhecidas “[...] as regras de fato utilizadas pelos falantes” (POSSENTI, 1996, p. 65). Por isso, podem trabalhar com variedades linguísticas diversas, “[...] e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação” (POSSENTI, 1996, p. 76).

Assim, a noção de erro da gramática normativa também se modifica. Levando em conta que a norma padrão é apenas uma das variedades linguísticas, “Na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte,

de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 79, grifos do autor). O foco ainda está na estrutura, mas a concepção já representa uma evolução em relação à gramática normativa, pois admite que as línguas variam.

Ambas as abordagens, entretanto, costumam centrar-se em exercícios descontextualizados, com foco na estrutura linguística. De acordo com Pereira (2006), “[...] seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalinguagem” (PEREIRA, 2006, p. 24). Logo, não respondem a ideia de análise e reflexão linguística numa abordagem discursiva.

Assim, sobre a alteração procedida nas disciplinas tal como justificada no PPP observamos o seguinte:

1) Ao solicitar disciplinas que tratem a LP numa perspectiva normativa, os futuros professores revelam privilegiar uma concepção de língua homogênea, em que a norma padrão é a única correta, e um ensino com ênfase nos conteúdos gramaticais abordados isoladamente, focado na metalinguagem, em que as variedades linguísticas são tomadas como erros. Demonstram, portanto, incorrer na crença de que o domínio da língua coincide com o domínio da gramática da norma padrão. Uma compreensão que, se não for modificada no decorrer da formação inicial, influenciará sua prática pedagógica no sentido de um ensino descontextualizado de LP, que também pode reforçar o preconceito linguístico.

2) Ao acatar a solicitação dos estudantes e inserir no PPP e nas disciplinas uma abordagem normativa do ensino de LP, fica implícito que, no curso, também se considera que esse conhecimento é necessário à formação inicial. Sabemos que o conhecimento das estruturas linguísticas e de diferentes correntes teóricas é essencial aos futuros professores de LP e, portanto, julgamos que trabalhar a gramática normativa no curso é importante. Contudo, consideramos que o trabalho com essa perspectiva deve ser no sentido de criticá-la, apontando suas limitações e implicações para o ensino, e não no sentido de enfatizar um ensino prescritivo – o que nos parece a intenção dos acadêmicos ao solicitar tal inserção. Ressaltamos que no texto do PPP, o tratamento que se confere ao assunto não fica claro, de modo que observamos com mais cuidado em que recai a ênfase da disciplina quando da análise dos planos de ensino.

3) As disciplinas não parecem dialogar com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos presentes nas DCELP. O PPP deixa claro que os conteúdos são trabalhados em abordagem normativa e descritiva e que as teorias que sustentam o ensino das

duas primeiras disciplinas são o Estruturalismo e o Gerativismo, correntes que não seguem uma perspectiva discursiva ao analisar a língua.

Com relação à *Gramática de Língua Portuguesa III*, trata de conteúdos de Semântica, área da linguística que, conforme Müller e Viotti (2005), estuda o significado das línguas naturais. No entanto, as autoras ressaltam que há abordagens distintas para esse estudo, dependendo de como se define/compreende ‘significado’ e que, por isso, “[...] há semântica de todo tipo. Há semântica textual, semântica cognitiva, semântica lexical. Há semântica argumentativa, semântica discursiva” (MÜLLER e VIOTTI, 2005, p. 138). Assim, não temos como determinar, apenas pelo texto do PPP, o tratamento dispensado à Semântica no curso, mas, dado o enfoque das disciplinas ser principalmente descritivo, compreendemos que é provável que essa seja a abordagem também da terceira disciplina – o que não corrobora uma perspectiva discursiva.

Na Justificativa dessas disciplinas, o PPP ainda afirma que: “[...] também foi inserida a problemática da variação gramatical (nos níveis fonético e fonológico, morfológico, sintático e semântico), que é exigência legal das Diretrizes Curriculares Estaduais [...]” (UNIOESTE, 2016a, p. 8). Tal observação demonstra a concepção de uma língua que varia e uma preocupação de contemplar discussões do documento pedagógico estadual nas disciplinas.

No entanto, pelo que é expresso no PPP, as disciplinas não parecem contemplar um ensino centrado na concepção interacionista, que considere os discursos e o extraverbal ao analisar a língua. Por isso inferimos que, apesar de apontarem para relações com o documento estadual, não adotam a concepção de linguagem – e, portanto, nem a de texto e a de gêneros – das DCELP.

Na sequência, o PPP traz o item *Concepção, Finalidades e Objetivos*, no qual afirma que no curso de Letras “[...] o domínio da língua nacional e da língua estrangeira se dará pela compreensão crítica dos diferentes aspectos envolvidos em sua estruturação, funcionamento e uso” (UNIOESTE, 2016a, p. 15). O PPP busca, desse modo, contemplar os diferentes aspectos das línguas em sua proposta de formação inicial e é possível que, ao tratar do **uso** da língua, o curso se apoie em teorias da Linguística da Enunciação, que buscam observar a língua em seus usos efetivos e compartilham a compreensão da linguagem como prática social. Não é possível, contudo, a partir desse único trecho do documento, precisar se a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos subjacente ao documento se assemelha, de fato, a das DCELP.

É possível, entretanto, inferir que, ao tratar do domínio das línguas pela **compreensão crítica** de seus diferentes aspectos, o PPP pretende formar um professor com autonomia para pensar sua prática docente, o que fica mais claro no seguinte trecho:

[...] o ensino de qualquer uma das línguas deverá estar pautado pela observância das características fronteiriças e do contexto socioeconômico em que se insere o *campus*. Isso, não no sentido de reagir às suas exigências, mas no intuito de pesquisar e produzir conhecimentos que permitam ao profissional adiantar-se às necessidades e desempenhar suas atividades com espírito crítico e com conhecimento de causa. O estudo, a produção e a compreensão de textos em seus diferentes gêneros e modalidades e a análise crítica do processo ensino aprendizagem deverão, para tanto, estar constantemente relacionados (UNIOESTE, 2016a, p. 16).

Percebemos que o curso busca a formação de um profissional que não seja um reproduzidor de modelos prontos, transmissor do conhecimento, mas que seja capaz de refletir sobre o contexto em que se insere e sobre sua prática pedagógica, construindo conhecimentos. Trata-se da ideia de formar um professor crítico-reflexivo, tal como explicita Nóvoa (1992, 2009), ou, para Bortoni-Ricardo (2008), um professor-pesquisador:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 33).

O que se propõe é um ensino que vá além da materialidade linguística e discuta como o contexto influencia nos usos e no ensino das línguas, de modo que o futuro professor tenha condições de avaliar, criticar e questionar os conteúdos e sua prática pedagógica, desenvolvendo uma “teoria prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48) na qual também se constroem conhecimentos. Tal postura vai ao encontro do que se espera do professor no documento pedagógico estadual.

Também é possível observar a concepção de linguagem assumida pelo PPP: ao determinar que o estudo das línguas se dê a partir da observância do contexto em que o curso e seus sujeitos se situam, é possível estabelecer relações entre o PPP, a teoria bakhtiniana e as DCELP (PARANÁ, 2008). Para Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) o estudo da língua deve partir primeiro da análise do contexto e da situação de interação que motivou a enunciação

para só depois focar no linguístico, uma vez que o extraverbal determina o verbal. Em consonância, as Diretrizes Estaduais, que se pautam em Bakhtin, explicitam que:

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção [interacionista e dialógica], requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p. 49)

Logo, ao destacar a importância de analisar/considerar o contexto em que o curso se insere para tratar do ensino das línguas, o PPP se filia a mesma concepção de linguagem assumida nas DCELP.

Inferimos ainda que o documento está em acordo com as Diretrizes Estaduais ao orientar que o curso propicie **o estudo, a produção e a compreensão de textos em seus diferentes gêneros**. O PPP deixa entrever que reconhece que todos os textos se moldam em algum gênero e, embora não explicita se trata dos gêneros discursivos ou textuais, ao pressupor um ensino de línguas que considere o contexto primeiro, inferimos que se trata de uma perspectiva discursiva, como a das DCELP, partindo do extraverbal para o verbal. Nesse caso, a concepção de texto seria a mesma do documento estadual, a do texto-enunciado, evento único e concreto.

Essa relação com as concepções das Diretrizes Estaduais, contudo, torna-se mais clara quando, ao tratar da *Metodologia* do curso, o PPP destaca que, apesar de contemplar em seu currículo disciplinas que permitem diferentes metodologias,

[...] o caminho metodológico traçado para o Curso é o da abordagem **interpretativista/interacionista**, tendo como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento [...] a qual fundamenta a teoria histórico-cultural de Vigotski e o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, busca-se **a linguagem – e o sujeito da linguagem – em seu aspecto social, histórico, cultural**. Contempla-se, portanto, a opção pelo **sujeito sócio-historicamente concreto e situado, pelas perspectivas semiótico-discursivas**, pelo prisma do processo ensino-aprendizagem vigotskiano, e pelo caminho da práxis, em um **movimento dialético de apropriação dos conteúdos, dos conceitos, dos significados** (UNIOESTE, 2016a, p. 17, grifos nossos).

O curso adota uma formação pautada nas teorias de Vygotsky e no materialismo histórico-dialético de Marx. Em ambos os casos, há um diálogo com a teoria bakhtiniana, que concebe a linguagem como meio de interação entre os sujeitos e considera seus aspectos

sociais, históricos e culturais, adotando uma perspectiva discursiva na qual língua é compreendida como ideológica, refletindo e refratando a realidade.

O trecho explicita a concepção de linguagem adotada: interacionista, em consonância com a das DCELP. O sujeito da linguagem também é entendido pelo PPP como nas DCELP: um sujeito sócio-historicamente situado, concreto, que interpreta e age sobre o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, tendo em vista a perspectiva discursiva e dialética adotada, compreendemos que fica implícita a natureza dialógica da linguagem.

O ensino-aprendizagem, desse modo, se dá pela interação, pelo diálogo entre os diferentes discursos com os quais travamos contato, por um movimento dialético de apropriação dos conteúdos.

O documento ainda esclarece que: “Como eixo condutor de todo esse processo, encontra-se a leitura/interpretação/compreensão de textos de inúmeros gêneros discursivos – ponto de partida e de chegada de todo o trabalho em sala de aula” (UNIOESTE, 2016a, p. 17). Aqui, estabelece relação com o ensino de línguas como defendido por Geraldi, o qual considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). O autor compreende o texto como uma atividade discursiva e, portanto, como um enunciado nos moldes da teoria bakhtiniana, e afirma que:

[...] é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

O texto revela não só a estrutura da língua, a regularidade de suas formas quando em uso – polo da língua enquanto sistema –, mas também o discurso e as vozes sociais em diálogo no processo de enunciação, sendo determinado pelo contexto sócio-histórico em que a enunciação acontece – o que lhe torna um evento único, singular e concreto – polo do discurso, do texto-enunciado (BAKHTIN, 2011[1979]). Logo, ao parafrasear Geraldi, o PPP demonstra que o colegiado do curso concorda com sua proposta de ensino e, desse modo, compreende os textos na sua condição de enunciados. Além disso, o documento aponta que o foco do ensino está nos textos de **gêneros discursivos** diversos.

No tópico *Metodologia*, a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos adotadas pelo documento norteador do curso concorda com as concepções das DCELP (PARANÁ, 2008).

Quanto ao *Perfil do Profissional* que o curso pretende formar é o de alguém que:

[...] não só aprenderá a submeter a exame os fatos linguísticos e literários, fundamentado nas teorias apreendidas, mas também vivenciará a formação pedagógica contextualizada, de modo que seja capaz de aprender de forma autônoma e continuada, produzir e divulgar novos conhecimentos e empreender formas diversificadas de atuação profissional (UNIOESTE, 2016a, p. 16).

Aponta-se para um egresso capaz de articular as teorias aprendidas à prática de análise da língua e da literatura, superando a dicotomia teoria x prática tão comum nas licenciaturas. Destaca-se a formação de um professor que também seja pesquisador, produtor de conhecimentos, com autonomia para avaliar e reformular sua prática pedagógica quando necessário e com a possibilidade de empreender outras formas de atuação no mercado. E, novamente, subjaz ao documento norteador do curso, a concepção de linguagem como meio de interação e ação, uma vez que o professor deve ter uma “[...] compreensão de línguas como princípio de interação social e participação ativa nas diferentes culturas” (UNIOESTE, 2016a, p. 16).

O PPP estabelece em muitos trechos relação de concordância com o ensino preconizado pelas DCELP, permitindo entrever que a proposta de formação inicial do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu é, em geral, norteada por concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos em harmonia com as do documento estadual.

Contudo, o texto do PPP também mostrou que, apesar do caminho metodológico do curso ser compatível com a proposta de ensino das Diretrizes, há disciplinas que se pautam por concepções de linguagem que divergem do documento estadual e parecem reforçar um ensino na contramão da perspectiva discursiva: descontextualizado e centrado na análise de estruturas isoladas da língua. Tendo isso em vista, partimos para a análise dos planos de ensino selecionados, apresentada a seguir, de modo a observar se as orientações do Projeto do curso se efetivam no planejamento das disciplinas.

3.2.2 Planos de ensino e ementas

Selecionamos os planos de ensino de cinco disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu para análise: 1) *Estudos Linguísticos I*; 2) *Gramática de Língua Portuguesa I*; 3) *História da Língua Portuguesa*; 4) *Leitura, Escrita e Oralidade I*; e 5) *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino*. Trata-se de disciplinas

ministradas no primeiro ano e cujos planos de ensino foram aprovados pelo colegiado do curso com vigência para o ano letivo de 2017.

Em adição aos planos de ensino citados, estão destacadas em nossas análises as ementas de disciplinas nas quais foi possível estabelecer alguma relação com as concepções das DCELP, são elas: *Estudos Linguísticos II, Leitura, Escrita e Oralidade II e III e Fundamentos de Ensino da Língua Portuguesa*.

3.2.2.1 Estudos Linguísticos I e II

As disciplinas de *Estudos Linguísticos I* e *Estudos Linguísticos II* são ministradas no primeiro e no segundo ano do curso respectivamente. A primeira delas caracteriza-se por ser uma introdução aos estudos da linguagem e sua ementa prevê o seguinte:

Figura 02: Ementa da disciplina de *Estudos Linguísticos I*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
Introdução aos estudos da linguagem. A linguagem como fenômeno científico: seus métodos de investigação. A constituição do objeto linguístico. As áreas da linguística. Os estudos da linguagem desde a Antiguidade hindu e grega. Os estudos pré-saussurianos. Os estudos saussurianos e o Estruturalismo. Os estudos chomskyanos e o Gerativismo. Fundamentos da linguística para o ensino.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – campus Foz do Iguaçu (Anexo 1)

A disciplina, como podemos observar, inicia os acadêmicos nos estudos linguísticos e seu percurso teórico estende-se até o Estruturalismo saussuriano e o Gerativismo de Chomsky, não avançando aos estudos bakhtinianos e/ou a uma perspectiva enunciativa ou discursiva dos estudos da linguagem – o que é compreensível dada sua carga horária de 68 horas.

Contudo, afirma tratar dos **fundamentos da linguística para o ensino**, o que se reflete no objetivo, constante no plano, de: “Estabelecer a relação dos estudos linguísticos com as concepções de língua e linguagem utilizadas na escola”. Como o plano não especifica a que concepções de língua e linguagem se refere, apontando genericamente para as concepções **utilizadas na escola**, entendemos que deve tratar também da concepção interacionista (e dialógica) de linguagem – uma vez que tal concepção, dado o prazo de publicação dos PCN e das DCELP, também está presente na Educação Básica.

Da mesma forma, no conteúdo programático o plano prevê o estudo de: “1. Conceitos Fundamentais: Língua e Linguagem; 2. O que é linguagem?; 3) Linguagem e Cultura”. Novamente, supomos que, ao discutir o conceito de língua e linguagem e sua relação com a

cultura, a disciplina tratará também da concepção de linguagem como prática social/meio de interação, uma vez que é dessa compreensão que advém o entendimento de que “Ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

No entanto, o plano prevê um estudo que vai das teorias linguísticas da Antiguidade Grega e Hindu até os estudos de Saussure e de Chomsky. Assim, sua bibliografia e os conteúdos previstos demonstram que não avança o suficiente nos estudos linguísticos de modo a construir uma base teórica que dê sustentação a discussões sobre a terceira concepção de linguagem. Logo, concluímos que, ao procurar estabelecer relações entre a linguística e o ensino de LP, seu foco resida nas duas primeiras concepções de linguagem apenas: *linguagem como expressão do pensamento* e *linguagem como instrumento de comunicação*. Não podemos afirmar, desse modo, que a disciplina de *Estudos Linguísticos I* discuta, ainda que de forma breve, as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na mesma perspectiva das DCELP.

Já a disciplina de *Estudos Linguísticos II*, continuação dos estudos da linguagem no curso, prevê o estudo de teorias enunciativas, discursivas e textuais, de modo que traça relações com as concepções do documento pedagógico estadual. Sua ementa é a seguinte:

Figura 03: Ementa da disciplina de *Estudos Linguísticos II*

Disciplina: ESTUDOS LINGUÍSTICOS II				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	C/H APS	C/H APCC
68	68			18
Ementa: Teorias enunciativas, discursivas e textuais: a língua e a relação com a história, sociedade e ideologia. A Sociolinguística (variação e contexto social). Bakhtin e o signo ideológico. Análises discursivas e a relação com a ideologia. As teorias enunciativas no contexto de ensino.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – campus Foz do Iguaçu, 2016a, p. 40.

Apesar de não contarmos com a análise do plano de ensino dessa disciplina, podemos observar que ela discute os estudos bakhtinianos e a concepção de linguagem que o filósofo defendia: dialógica, permeada pela ideologia, marcada pelo horizonte axiológico dos falantes, pois a ementa aponta para o estudo de **Bakhtin e o signo ideológico**. Nesse contexto, compreendemos que também deve ser discutido o conceito de enunciado – central na teoria bakhtiniana – e, uma vez que está previsto o estudo das **teorias enunciativas e discursivas no contexto de ensino**, é provável que sejam discutidos também os gêneros discursivos (ou textuais) no ensino de LP.

Assim, se a disciplina de *Estudos Linguísticos I* não estabelece relação com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP, entendemos, pelo que consta na ementa, que a disciplina de *Estudos Linguísticos II* o faz.

3.2.2.2 Gramática de Língua Portuguesa I

A disciplina de *Gramática de Língua Portuguesa I*, ministrada no primeiro ano do curso, trata, como já observado na análise do PPP, dos conteúdos de Fonética, Fonologia e Morfologia e o faz pautada essencialmente na corrente teórica do Estruturalismo, com abordagens normativa e descritiva do ensino de LP. Sua ementa é a seguinte:

Figura 04: Ementa da disciplina de *Gramática de Língua Portuguesa I*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
Gramática e língua: diferenciações. Os tipos de gramática: gramática normativa, histórica, internalizada, descritiva. A gramática descritiva: postulados e justificativas para o trabalho descritivo. A fonética e a produção dos sons. A fonologia e o estudo dos fonemas. A morfologia e o estudo dos morfemas. Processos de formação de palavras (etimologia, neologia, empréstimo, derivação, composição). O estudo das classes de palavras: palavras lexicais e palavras gramaticais. Fonética, fonologia e morfologia e suas relações com o ensino de língua portuguesa – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola. Problematizações a respeito das normas padrão e não padrão.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – campus Foz do Iguaçu (Anexo 2)

O primeiro assunto abordado na ementa diz respeito à **diferenciação entre língua e gramática**. Trata-se de um tema importante, especialmente dada a solicitação dos acadêmicos de inserir no curso uma perspectiva normativa do ensino de LP – o que nos parece apontar para a crença de que o domínio da língua coincide com o da gramática da norma padrão. Sobre isso, Possenti (1996) ressalta que “[...] conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra”, de modo que “É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (POSSENTI, 1996, p. 54). Assim, o plano deixa implícita a necessidade de que os estudantes compreendam que gramática e língua são coisas distintas.

Na sequência, a ementa informa que a disciplina trata dos diferentes conceitos de gramática normativa, histórica, internalizada e descritiva. O que nos leva a inferir que será discutido, com os futuros professores, como às diferentes concepções de gramática correspondem distintas concepções sobre a língua e o ensino de LP.

Em seguida, a ementa indica uma ênfase na abordagem descritiva quando afirma tratar dos **postulados e justificativas para o trabalho descritivo**. Acreditamos que, ao enfatizar

essa perspectiva, há no curso o entendimento de que, apesar da disciplina também ter inserido uma abordagem normativa, como vimos no PPP, a língua é variável.

Nesse sentido, estão listadas na bibliografia do plano gramáticas que se pautam por uma perspectiva descritiva da língua, tais como Bagno (2012), Castilho (2010) e Perini (2010), que tratam da descrição de variedades do português falado no Brasil. É comum a essas obras a intenção de descrever uma língua mais próxima da que usamos em nosso país – em vez de prescrever a língua que deveríamos usar – comumente chamada pelos autores de Português Brasileiro, e que Perini (2010) define como um conjunto de variedade que “[...] se opõem nitidamente à variedade padrão escrita” (PERINI, 2010, p. 19). Também, as obras assumem que nenhuma descrição de qualquer variedade linguística é definitiva e defendem que “[...] certo é aquilo que ocorre na língua” (PERINI, 2010, p. 21), num enfoque sobre o erro diferente das gramáticas normativas.

A abordagem dessas obras permite entrever uma pequena tendência de trabalhar na disciplina a gramática na perspectiva funcionalista, teoria que também está contemplada no plano ao listar, na bibliografia básica, o texto de Dillinger (1991). Em seu artigo, o autor confronta o formalismo e o funcionalismo, apontando que este último, apesar das diferentes abordagens que pode congrega, em geral,

[...] se preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social e não tanto com as características internas à língua. Assim, os funcionalistas frisam a importância do papel do contexto, em particular o contexto social na compreensão da natureza das línguas (DILLINGER, 1991, p. 400).

Trata-se de uma abordagem em que a observação das funções das unidades da língua considera seus usos efetivos pelos falantes. Sobre as gramáticas nessa perspectiva Neves explica que:

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. [...] Na verdade, a gramática funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que pressupõe uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico (NEVES, 1997, p. 15-16).

Assim, o plano de ensino, ao tratar dos tipos de gramática e selecionar as gramáticas que dão suporte ao estudo dessa disciplina, aponta na direção de um ensino descritivo, que considera as variedades linguísticas. O plano ainda trata de **problematizações a respeito da norma padrão e não padrão**, o que nos permite entrever discussões que questionem a ideia de que apenas a norma padrão é a correta e contemplem uma concepção de língua variável, com a problematização do conceito de erro e de inadequação nos usos da língua conforme o contexto de interação – permitindo entrever, subjacente a essas discussões, a compreensão da linguagem como forma de interação.

Uma observação, porém, é importante: os objetivos e o conteúdo programático não parecem contemplar todas as reflexões apresentadas na ementa. Embora a disciplina trate de conteúdos de Fonética, Fonologia e Morfologia, esta última não está contemplada nos objetivos do plano, como podemos observar na figura seguinte:

Figura 05: Objetivos da disciplina de *Gramática de Língua Portuguesa I*

Objetivos	
•	Conceituar o termo "gramática"
•	Caracterizar linguística descritiva;
•	Contextualizar os campos da Fonética e Fonologia;
•	Caracterizar os ramos Fonética e Fonologia;
•	Identificar os elementos fisiológicos da Fonética;
•	Conhecer os princípios teóricos e metodológicos da Fonologia;
•	Problematizar diferentes abordagens da Fonética e Fonologia no ensino de línguas;
•	Relacionar a Fonética e Fonologia com o ensino básico de língua portuguesa.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 2)

Os objetivos confirmam que a disciplina, tal como observamos na ementa, privilegia uma abordagem descritiva da LP e que busca relacionar seus conteúdos com o ensino na Educação Básica, mas só os de Fonética e Fonologia. Parece-nos que, ao reformular o plano da antiga disciplina de Fonética e Fonologia, não foram reformulados os objetivos a fim de incluir o que se pretende no trabalho com conteúdos de Morfologia.

Com relação ao conteúdo programático, temos:

Figura 06: Conteúdo programático da disciplina de *Gramática de Língua Portuguesa I*

Conteúdo Programático	
Título	C/H
1 A gramática a relação entre gramática e ciência - o que é fazer ciência da linguagem	
1 A gramática Conceitos de gramática	
1 Fonética e fonologia - Histórico dos estudos de Fonética Fonologia; - Distinções entre os dois ramos de estudo; - Princípios básicos da Fonética e Fonologia.	
1 Fonética - Produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio.	
1 História da ortografia portuguesa - Aspectos históricos da ortografia da Língua Portuguesa e suas interfaces com a Fonética e Fonologia.	
2 Relação entre fonética, fonologia e ensino - Encontros vocálicos e consonantais; - Ortografia, acentuação e tonicidade silábica; - Segmentação, ritmo, entonação.	
4 Fonologia - Traços funcionais relevantes; - Sistema fonológico do português; - O Alfabeto Fonético Internacional; - Transcrição fonética ampla.	
5 Morfologia tipos de morfema	
6 Morfologia Noções básicas de morfologia	
8 Morfologia Classes de palavras	

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 2)

Os conteúdos versam principalmente sobre aspectos da Fonética, Fonologia e Morfologia, ocupando-se mais de descrever a estrutura da língua. Também, no conteúdo programático não estão previstas importantes discussões apresentadas na ementa – sobre a norma padrão e sobre o ensino de Morfologia nas escolas – de modo que caberá ao professor, quando da apresentação de outros conteúdos, contemplá-las durante as aulas.

Por outro lado, os conteúdos não apontam para discussões mais amplas sobre a variação linguística. Sabemos, pela ementa e bibliografia do plano, que ela é considerada e, nesse caso, é provável que sejam estabelecidas relações entre essas variedades e questões sociais, extralinguísticas – no que poderiam ser estabelecidos alguns pontos de convergência com a compreensão de língua das DCELP. Não há, contudo, a indicação de que a disciplina adote uma perspectiva discursiva dos conteúdos. O trabalho com Fonética, Fonologia e Morfologia parece focar principalmente na estrutura da língua, ainda que de uma língua variável.

Reconhecemos que o conhecimento estrutural é importante para futuros professores de LP, mas, em nossa compreensão, a disciplina deveria também abordar os conteúdos na perspectiva da análise linguística, fornecendo subsídios para que os futuros professores

aprendam como trabalhar tais conteúdos na Educação Básica em acordo com a concepção de linguagem que, conforme os documentos oficiais, deverá nortear sua prática pedagógica. Afinal, conforme Oliveira (2003),

[...] o conjunto de disciplinas a compor uma grade curricular de um curso de formação de professores de língua deveria apresentar espaços para um conceito de língua [...] que considere a exterioridade como sua constitutiva, conferindo-lhe uma natureza histórico-cultural, remetendo, enfim, pra uma consciência linguística na qual os elementos, mecanismos e categorias da língua não se considerem como abstrações, e, sim, como orientadores de abordagens diferenciadas do que sejam ler, ouvir, escrever e dizer um texto (OLIVEIRA, 2003, p. 71).

Assim, ainda que trate da estrutura da língua, é de fundamental importância que o faça não só numa perspectiva normativa e descritiva, mas também interacionista e dialógica.

A ementa também informa abordar a **Fonética, Fonologia, Morfologia e suas relações com o ensino de LP – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola**. Nos objetivos e conteúdos, temos apenas a relação da Fonética e Fonologia com o ensino. Nas atividades práticas, contudo, está prevista a leitura de textos que discutam também as relações da Morfologia com a Educação Básica. O plano ainda propõe, como práticas supervisionadas, a produção de atividades sobre os conteúdos estudados, além da análise de livros didáticos.

É interessante notar que o plano procura articular teoria e prática, prevendo interfaces dos conteúdos aprendidos (sobre Fonética, Fonologia e Morfologia) com o ensino nas escolas, discutindo como eles aparecem nos livros didáticos e solicitando que os futuros professores produzam atividades passíveis de aplicação na Educação Básica – o que é essencial num curso de licenciatura e visa a contribuir com sua autonomia enquanto docentes. No entanto, o plano deveria ser reestruturado para que os objetivos, os conteúdos e as atividades práticas fossem melhor articulados e corroborassem o que é previsto na ementa.

Sobre as reflexões entre os conteúdos e o ensino, observamos que o plano não aponta para qualquer discussão sobre as orientações dos documentos pedagógicos – PCN e/ou DCELP, que também não estão listados em sua bibliografia. Desse modo, não sabemos segundo qual perspectiva se darão as análises e a produção das atividades.

Em nosso entendimento, se o objetivo do curso é formar profissionais aptos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista se tratar de licenciatura, e há documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na Educação Básica, sempre que tratam do ensino de LP nas escolas, os planos de ensino deveriam contemplar uma discussão pautada no que preconizam tais documentos – ainda que para criticá-los.

Assim, concluímos que: a ênfase da disciplina recai sobre a gramática descritiva e a corrente teórica que lhe subsidia, conforme o PPP, é o Estruturalismo. Tendo em vista, contudo, as gramáticas listadas na bibliografia, é possível que a disciplina também observe o funcionamento da língua em seus usos pelos falantes e propicie reflexões que extrapolem a noção de língua como sistema abstrato de formas, atentando para a legitimidade das variedades linguísticas, o que estabeleceria alguma relação de concordância com as Diretrizes Estaduais. De qualquer modo, não estão subjacentes ao plano, as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP.

Com relação à *Gramática de Língua Portuguesa II* e *Gramática de Língua Portuguesa III*, seria necessário observar os objetivos das disciplinas, seu conteúdo programático e a bibliografia na qual se embasam para termos condições de afirmar sobre as abordagens que adotam e a possibilidade de estabelecerem pontos de confluência com o documento pedagógico estadual. Apenas pela observação das ementas não pudemos identificar relações com as concepções das DCELP.

3.2.2.3 História da Língua Portuguesa

A disciplina de *História da Língua Portuguesa*, ministrada no primeiro ano do curso, estabelece relação de proximidade com a concepção de linguagem presente nas DCELP. Em seu plano, podemos observar que a disciplina frisa que a língua é histórica e que fatores sociais influenciam suas transformações. Não se trata exatamente da concepção interacionista e dialógica defendida pelas DCELP e, portanto, nem da concepção de texto e de gêneros discursivos presente no documento estadual. Mas há pontos de convergência na concepção de linguagem de ambos os documentos: nos dois a língua é social e se modifica ao longo do tempo, sofrendo influência de fatores históricos, culturais e políticos.

A ementa da disciplina é a seguinte:

Figura 07: Ementa da disciplina de *História da Língua Portuguesa*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
Língua e mudança: teorias que fundamentam a mudança linguística. Formação sócio-histórica da língua portuguesa: fases e períodos. A língua latina clássica e vulgar: características linguístico-gramaticais. Movimentos fonético-fonológicos, morfosintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos. História da ortografia portuguesa – os acordos ortográficos. A língua portuguesa no mundo: Europa, Ásia e África – as diversidades étnico-raciais envolvidas nas relações culturais e linguísticas da Língua Portuguesa. O português brasileiro: aspectos sócio-históricos e linguísticos. A língua portuguesa e a História do Paraná: contrastes e variações socioculturais e linguísticas.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – campus Foz do Iguaçu (Anexo 3).

Em consonância, os objetivos da disciplina apresentados em seu plano de ensino são:

Figura 08: Objetivos da disciplina de *História da Língua Portuguesa*

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os conceitos de variação, mudança linguística e diacronia; - Identificar os fatores sociais que interferem no movimento das línguas; - Reconhecer os fatos que contribuíram para a formação da língua latina – clássica e vulgar; - Explicitar as principais características semânticas e morfossintáticas da língua latina, clássica e vulgar, estabelecendo paralelos com as línguas românicas, sobretudo o português; - Identificar os processos diacrônicos de formação da língua portuguesa; - Descrever os fenômenos linguísticos ocorridos com as palavras no português; - Discorrer sobre aspectos do português em diversas comunidades linguísticas: o português europeu, o português africano e o português brasileiro; - Discriminar a sociohistória e os traços linguísticos das relações entre a língua portuguesa, as línguas indígenas e as línguas africanas na formação do português brasileiro; - Distinguir as características principais do português brasileiro: léxico, fonologia e morfossintaxe.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – campus Foz do Iguaçu (Anexo 3).

No estudo da formação e história da LP, a disciplina prevê que, além de explicitar características semânticas e morfossintáticas, descrever os fenômenos ocorridos com as palavras no português e identificar os processos diacrônicos de formação da LP, sejam considerados os **aspectos sociais que interferem no movimento das línguas** e estudados os **aspectos sócio-históricos e linguísticos do português brasileiro**. Entendemos que, ao apontar para o **português brasileiro**, mais do que indicar a posição geográfica do lugar onde a língua estudada é falada, toma-se por princípio que a LP falada em nosso país não é a mesma de outros países em que se adota o português, uma vez que a mudança linguística depende de fatores sócio-históricos e culturais que são peculiares a cada comunidade, indo ao encontro do que linguistas e gramáticos como Bagno (2012) e Perini (2010) têm afirmado ao propor gramáticas do português brasileiro.

Além disso, o plano indica que deve ser observada **a diversidade étnico-racial envolvida nas relações culturais e linguísticas da LP** ao redor do mundo e as **variações socioculturais e linguísticas no Estado do Paraná** – o que entendemos como uma forma de possibilitar que os futuros professores discutam como os fatores sociais influenciam as línguas e reconheçam as variedades linguísticas próprias da região em que se encontram como legítimas, compreendendo o contexto em que elas se desenvolveram/desenvolvem.

Ao tratar dos acordos ortográficos da LP, inferimos que serão discutidas as questões políticas que os motivaram e, portanto, como elas influenciam na constituição e mudança de uma língua.

Na bibliografia complementar do plano, destacamos obras como: *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira* (BAGNO, 2003) e *Contradições no ensino do*

português: a língua que se fala x a língua que se ensina (MATTOS E SILVA, 1997), que trazem reflexões sobre as relações entre os fatores sociais, culturais e políticos, a língua e o ensino de LP. Na primeira, Bagno (2003) trata do preconceito linguístico, apontando para suas razões sociais e questionando a ideia de que conhecer a variedade padrão, a norma culta da língua, seja “[...] garantia suficiente para a inserção do indivíduo na categoria dos que podem falar; dos que sabem falar, dos que têm direito à palavra” (BAGNO, 2003, p. 191). Na segunda, Mattos e Silva (1997) reflete sobre como a norma padrão é legitimada em nossa sociedade, apontando para a divergência entre a língua que é ensinada nas escolas – pautada na gramática prescritiva – e a língua que se fala cotidianamente, bem como para as consequências sociais dessa contradição.

Ambos os livros, se trabalhados em sala de aula de fato, possibilitam reflexões sobre as relações entre poder, sociedade, língua e ensino de LP, contribuindo para discussões que se aproximem daquelas expressas nas DCELP, já que as “[...] Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (PARANÁ, 2008, p. 65).

Desse modo, a disciplina aponta para o caráter histórico da LP, propiciando discussões sobre como os fatores sociais, culturais, raciais, políticos impactam nas línguas. Logo, também contempla algumas das discussões presentes nas DCELP sobre a língua(gem), embora não pelo viés bakhtiniano – já que nem esse autor nem qualquer obra dos membros do Círculo de Bakhtin é listada na bibliografia.

3.2.2.4 *Leitura, Escrita e Oralidade I, II e III*

As disciplinas de *Leitura, Escrita e Oralidade I, II e III* são ministradas no primeiro, segundo e terceiro anos do curso respectivamente e nas três é possível estabelecer relação com as concepções das DCELP.

A ementa da disciplina do primeiro ano prevê o seguinte:

Figura 09: Ementa da disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade I*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
Estudo dos gêneros discursivos e suas relações com o ensino de língua portuguesa. Gêneros acadêmicos em suas modalidades escritas e orais: resumo, resenha, diário de leitura, seminário.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 4).

A disciplina trata tanto do estudo dos gêneros e sua relação com o ensino de LP, de modo a formar professores que os conheçam e saibam trabalhá-los em sala de aula, quanto do estudo de gêneros acadêmicos, para que aprendam a produzir gêneros próprios da esfera na qual estão inseridos.

Os objetivos da disciplina são os seguintes:

Figura 10: Objetivos da disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade I*

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais, considerando seus aspectos cognitivos, linguístico-enunciativos e discursivos; - Perceber que o estudo da linguagem envolve demandas históricas, sociais, políticas, econômicas, pedagógicas, culturais e ideológicas; - Verificar e refletir sobre como se consolida a leitura, a escrita e a oralidade no contexto escolar; - Conhecer as teorias interacionistas e discursivas da linguagem; - Identificar os gêneros discursivos como forma de organização da língua em uso; - Ler, analisar e produzir textos dos diversos gêneros discursivos explorando as práticas da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem; - Aprimorar a competência linguística de leitura e interpretação de texto.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 4).

Ao observar os objetivos, percebemos que a disciplina toma a linguagem como uma prática social e considera que aspectos extralinguísticos a influenciam diretamente, enfatizando que seu estudo deve extrapolar o linguístico, atentando para questões históricas, políticas, econômicas, pedagógicas, culturais e ideológicas. A língua, portanto, não é neutra, tal como observa o Círculo de Bakhtin, e nem o é seu ensino.

Entre os objetivos da disciplina estão:

1) **Conhecer as teorias interacionistas e discursivas da linguagem**, a partir do qual entendemos que deve contemplar também a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin presente nas DCELP;

2) **Identificar os gêneros discursivos como formas de organização da língua em uso**, o que faz referência à perspectiva bakhtiniana de que “Os gêneros do discurso organizam nosso discurso [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283), uma vez que “Falamos apenas através de determinados gêneros, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282). Nesse sentido, ao identificar os gêneros discursivos como formas de organização da língua, o plano aponta para a concepção de gêneros – e também de enunciado – do Círculo, enfatizando sua relação com a situação de interação;

3) **Ler, analisar e produzir textos dos diversos gêneros discursivos explorando as práticas da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem**, o que aponta para um ensino em consonância com a proposta das DCELP, já que

é centrado no estudo de textos de diferentes gêneros discursivos e contempla práticas de leitura, escrita e produção textual na perspectiva enunciativa e discursiva – que entendemos fazer referência à concepção de linguagem do Círculo.

Com relação ao conteúdo programático, a disciplina prevê o estudo de:

Figura 11: Conteúdo Programático da disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade I*

<p>1 Concepções de lingua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa</p> <p>Concepção de leitura</p> <p>A interação autor-texto-leitor</p> <p>A linguagem como expressão do pensamento, como estrutura e como lugar de interação</p> <p>Leitura e produção de sentido</p> <p>Dimensões sociais do uso da língua: práticas valorizadas e não valorizadas socialmente</p> <p>Princípios de textualidade: coerência e coesão</p> <p>2 O estudo dos gêneros discursivos na perspectiva dos Estudos de Bakhtin</p> <p>Teoria clássica dos gêneros</p> <p>Surgimento da prosa comunicativa e os estudos do Círculo de Bakhtin</p> <p>As esferas sociais de uso da linguagem e as práticas discursivas</p> <p>classificação dos gêneros, dimensões e ensino</p> <p>Enunciado, enunciado concreto e enunciação</p> <p>O dialogismo, a polifonia e a interação verbal do processo comunicativo</p> <p>3 Gêneros discursivos e ensino</p> <p>Reflexões sobre o uso social da linguagem por meio dos gêneros do discurso</p> <p>Aspectos sociodiscursivos da leitura e da escrita</p> <p>Texto, contexto e intertextualidade</p> <p>Concepções de intertextualidade</p> <p>Composição, conteúdo e estilo dos gêneros discursivos</p> <p>Gêneros acadêmicos: as práticas discursivas na universidade</p> <p>Resumo</p> <p>Resenha</p> <p>Diário de leitura</p> <p>Seminário</p> <p>Abordagens teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos na escola.</p>

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 4).

O conteúdo programático da disciplina inclui as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como estrutura e como lugar de interação e sua relação com o ensino. Também trata de princípios de textualidade, conteúdo próprio da Linguística Textual e que evidencia que a disciplina traz uma abordagem dos gêneros na perspectiva textual, mais focada na materialidade linguística.

No entanto, contempla os estudos do Círculo de Bakhtin e dos gêneros discursivos na concepção desse filósofo da linguagem, trabalhando o conceito de enunciado e enunciação, e a natureza dialógica da linguagem. Assim, entendemos que ao tratar do texto, o fará na perspectiva do texto como enunciado, evento concreto e único vinculado à situação de interação e não limitado à materialidade linguística.

O conteúdo expresso no plano, desse modo, contempla o estudo das concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e discute sua relação com o ensino de LP. Ao propor o estudo das práticas discursivas na esfera universitária e dos gêneros acadêmicos – atentando para sua composição, conteúdo e estilo – permite observar que subjaz ao plano a mesma concepção de linguagem, de texto e de gêneros do documento estadual.

É interessante observarmos, contudo, que, apesar de todas as orientações contidas na ementa, nos objetivos e no conteúdo programático – que apontam para uma disciplina pautada principalmente pelas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin –, a bibliografia do plano não dá sustentação à proposta. Apenas duas obras do Círculo são listadas: *Estética da Criação Verbal*, na bibliografia básica, e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, na complementar.

As obras de referência do plano incluem autores como Geraldi (1997) e Antunes (2003, 2007), que trazem importantes reflexões e propostas para o ensino numa perspectiva interacionista e discursiva, mas não enfatizam os gêneros discursivos; Koch e Travaglia (2014) e Koch e Elias (2011, 2014), cujas obras pautam-se, principalmente, por uma abordagem da Linguística Textual; e Marcuschi (2001), cujos estudos seguem a linha dos gêneros textuais.

O plano, desse modo, carece de referências que tratem da linguagem na perspectiva que parece adotar, qual seja, interacionista e discursiva, e que tratem das teorias do Círculo e sua relação com o ensino.

Como Atividades Práticas, o plano prevê a análise de textos de alunos do Ensino Fundamental com base nas reflexões teóricas da disciplina, enfocando as práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade. Estabelece-se, desse modo, uma relação direta entre as teorias e o ensino de LP, o que julgamos importante na formação docente inicial. Contudo, como já expusemos, as discussões teóricas carecem de referências. E, também, os documentos pedagógicos, PCN e DCELP, não estão listados na bibliografia do plano. Nesse caso, dado disciplina apontar para uma análise dos textos com foco nas práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade, seria interessante que fossem discutidas as propostas de ambos os documentos, e especialmente das DCELP, acentuando as diferenças entre suas abordagens.

Assim, concluímos que: subjacente à proposta da disciplina estão as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP. Contudo, caberá ao professor ir além da bibliografia de referência para cumprir o que consta no plano, sob pena da disciplina não refletir as ideias do Círculo que informa discutir em tópicos como objetivos e conteúdo programático.

A ementa da disciplina do segundo ano, por sua vez, contempla o seguinte:

Figura 12: Ementa da disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade II*

Disciplina: LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE II				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	C/H APS	C/H APCC
68	68			18
Ementa: Teorias de leitura, escrita e oralidade e a relação com os processos de ensino/aprendizagem. Gêneros do discurso como eixo articulador das práticas de leitura, escrita e oralidade. Gêneros acadêmicos em suas modalidades escritas e orais: artigo, apresentação oral.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu, 2016a, p. 38.

A disciplina prevê discussões sobre a leitura, a escrita e a oralidade no ensino de LP, tomando os gêneros discursivos como eixo articulador dessas práticas, o que aponta para um ensino em que os gêneros são objetos ou ferramentas das aulas de LP. Nesse caso, a disciplina pode contemplar uma abordagem própria dos gêneros textuais e/ou dos gêneros discursivos, conforme os objetivos, conteúdo e bibliografia na qual venha a se embasar.

Já a disciplina do terceiro ano tem a seguinte ementa:

Figura 13: Ementa da disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade III*

Disciplina: LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE III				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	C/H APS	C/H APCC
68	68			18
Ementa: O texto como articulador dos diferentes saberes que mobilizam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Práticas de análise de linguagem. Propostas de análise linguística para diferentes gêneros. Elaboração de unidades didáticas articulando leitura, escrita, oralidade e análise linguística.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu, 2016a, p. 41.

Como observamos na ementa, enfatiza-se o texto, de gêneros diversos, como foco para o ensino da leitura, escrita e oralidade. E, em adição à disciplina do segundo ano, *Leitura, Escrita e Oralidade III* também inclui o estudo e a prática de análise linguística, além da elaboração de unidades didáticas para o ensino de LP pautado pelos gêneros. Novamente, não podemos precisar se a abordagem dada à disciplina será mais próxima dos gêneros discursivos – tal como nas DCELP – ou dos gêneros textuais – tal como nos PCN.

De qualquer modo, em ambas as disciplinas, ao preconizarem um ensino que tome os gêneros como ponto de partida para as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, estabelece-se – embora o conceito de texto e de gêneros possa variar e não se garanta um foco discursivo apenas pela ementa – alguma relação com as concepções e o ensino proposto pelas DCELP.

3.2.2.5 Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino

A disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino* foi inserida quando da recente reformulação do projeto do curso e é ministrada no primeiro ano. Trata-se de disciplina que, como observamos ao tratar do PPP, busca discutir o contexto multilíngue e multicultural em que se situa o *campus*, atentando para as políticas linguísticas e sua relação com o ensino. Sua ementa e objetivos são os seguintes:

Figura 14: Ementa e objetivos da disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
O panorama sociolinguístico brasileiro, as políticas linguísticas e sua relação com a formação do professor e o ensino-aprendizagem em contexto de diversidade, como o de fronteiras.		
Objetivos		
Promover um espaço de reflexão/discussão/pesquisa sobre os saberes em torno da diversidade linguístico-cultural no âmbito do território do Estado Brasileiro, bem como no âmbito do espaço fronteiriço.		
Propiciar aos acadêmicos um espaço para introdução aos estudos relacionados à Política Linguística enquanto área do saber acadêmico e enquanto ótica de trabalho, pesquisa e intervenção.		
Promover um espaço de reflexão/discussão/pesquisa quanto aos efeitos/implicações das ações de gestão de línguas para a formação de professores de línguas e para o ensino.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu (Anexo 5).

A disciplina prevê discussões e reflexões sobre o panorama sociolinguístico de nosso país e, especialmente, da diversidade linguístico-cultural nas regiões de fronteira, bem como o estudo das políticas linguísticas – abordando, em seu conteúdo programático, desde a introdução à Política Linguística como campo disciplinar e ótica de trabalho até as Políticas linguístico-educacionais e modelos e abordagens de gestão de línguas na educação – e sua relação com a formação do professor.

Trata-se, em nosso entendimento, de uma disciplina muito importante à formação docente, uma vez que, conforme seus objetivos, atenta para: 1) as diferentes línguas e culturas que compõem o contexto em que os futuros professores devem atuar, promovendo discussões que lhes possibilitem subsídios para uma prática pedagógica culturalmente sensível; 2) como as questões políticas influenciam as línguas e quais políticas linguísticas, oficiais ou não, têm sido adotadas em nosso país; 3) como as políticas linguísticas e a gestão de línguas se relacionam com a formação docente e o ensino na Educação Básica.

Desse modo, a disciplina aponta para uma formação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) e considera os aspectos sociais, culturais e políticos na constituição e

ensino das línguas, contribuindo, em nossa compreensão, para a formação de um professor mais crítico. Quanto à sua relação com as DCELP, tal como observamos na análise do PPP, embora não possamos tratar aqui da concepção de texto e de gêneros – uma vez que não constituem o foco da disciplina e não podem ser inferidos do que consta no plano –, a concepção de linguagem subjacente à disciplina se aproxima da do documento estadual ao considerar a língua(gem) uma prática social, influenciada/determinada por questões extralinguísticas.

3.2.2.6 Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa

A disciplina de *Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa* é ministrada no terceiro ano do curso, de modo que não temos seu plano de ensino. Sua ementa, entretanto, prevê o seguinte:

Figura 15: Ementa da disciplina de *Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa*

Disciplina: FUNDAMENTOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	C/H APS	C/H APCC
68	68			18
Ementa: Professor de Língua Portuguesa no Brasil: percurso sócio-histórico e formação docente. Ensino de Língua Portuguesa: configuração e propostas curriculares. Abordagens didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa. Propostas de didatização: gêneros discursivos e práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Ensino gramatical. Livro didático de Língua Portuguesa.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu, 2016a, p. 43.

Conforme a ementa, devem ser discutidas, nessa disciplina, **propostas curriculares** para o ensino de LP – o que supomos incluir os PCN e as DCELP.

Também estão previstas análises de livros didáticos e discussões sobre o ensino da gramática na Educação Básica, as quais entendemos que devem se apoiar na concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais e no ensino que eles preconizam, enfatizando, assim, a análise linguística e o trabalho com os gêneros discursivos (ou textuais).

Ainda, a disciplina inclui o estudo de propostas de didatização dos gêneros discursivos que contemplem práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Os eixos apontados são coerentes com o ensino preconizado pelo documento pedagógico estadual. No entanto, não temos como afirmar se essas propostas seguem uma perspectiva discursiva, própria das DCELP, ou textual, como nos PCN. A disciplina pode, por exemplo, apontar para a metodologia da sequência didática desenvolvida pela escola de Genebra e adotada pelos PCN,

enfazando a análise da forma e estrutura dos gêneros e não o discurso e a relação com o extraverbal.

Contudo, temos ciência de que essas considerações são possibilidades que só poderíamos confirmar no plano de ensino. O que afirmamos é que na disciplina de *Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa* a concepção de linguagem que predomina é a interacionista. E é possível que a natureza dialógica da linguagem e a concepção de texto e de gêneros discursivos presentes no documento estadual também sejam contempladas, já que fica implícito que as DCELP são nela estudadas.

A análise do PPP e dos planos de ensino e ementas das disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Foz do Iguaçu permitiu observar que o curso, em geral, procura se pautar por uma concepção de linguagem como prática social, considerando sua historicidade, o fato de que a língua varia no uso que dela fazem os falantes e sua relação com o contexto social em que esse uso ocorre.

A concepção de linguagem expressa no PPP é coerente com a das DCELP, assim como o é o caminho metodológico adotado pelo curso – o qual também indica que as concepções de texto e de gêneros discursivos subjacentes à licenciatura concordam com as do documento estadual.

No que diz respeito às disciplinas, embora nem todas se pautem pela mesma concepção de linguagem do PPP – como exemplo citamos as disciplinas de Gramática –, observamos que, majoritariamente, consideram a língua como variável e apontam para sua historicidade.

A inserção da disciplina de *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino* visa contribuir com a formação de profissionais mais críticos, atentos para o contexto de sua prática pedagógica e para a influência de questões sociais, culturais e políticas nas línguas e no seu ensino, o que, em nosso entendimento, contribui também para uma formação ampliada do professor de línguas (CAVALCANTI, 2013) e para um profissional com autonomia para atuar conforme as orientações do documento estadual.

Já a relação com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP está presente, entre os planos analisados, principalmente na disciplina de *Leitura, Escrita e Oralidade I*. Mas a análise das ementas deixa entrever a possibilidade de que essas relações também estejam contempladas, ao longo do curso, em disciplinas como: *Estudos Linguísticos II; Leitura, Escrita e Oralidade II e III e Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa*. O curso de Foz do Iguaçu, portanto, estabelece diálogo com o ensino preconizado pelas DCELP (PARANÁ, 2008).

Quanto ao curso do *campus* Marechal Cândido Rondon, apresentamos na seção seguinte a análise de seu PPP e planos de ensino.

3.3 ANALISANDO O CURSO DO *CAMPUS* MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Aprovado em 2016 e com implantação iniciada no ano de 2017, o atual PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon teve sua reformulação impulsionada pelas exigências das Diretrizes Nacionais para a Formação Docente Inicial e Continuada, publicadas em 2015 – Resolução 02/2015-CNE. No entanto, o colegiado do curso também aproveitou a oportunidade para efetuar mudanças “[...] tomando como referência o desempenho dos acadêmicos, tanto frente às disciplinas da matriz curricular, quanto em relação à prática de ensino” (UNIOESTE, 2016b, p. 5).

Assim, as alterações do Projeto incluem: a ampliação da carga horária total do curso, que passou de 3.005 para 3.202 horas; a ampliação da carga horária destinada aos estágios (de LP e língua estrangeira), que passou de 425 para 690 horas; a inserção e o remanejamento de disciplinas; alterações em ementas e a exigência de pré-requisitos em disciplinas de línguas estrangeiras, como observamos a seguir.

3.3.1 PPP

O PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon inicia a seção *Organização Didático-Pedagógica* com a *Justificativa* para tais mudanças. No documento explicita-se que as alterações visam “[...] tanto a ampliação quanto o aprofundamento da formação do discente como futuro professor” (UNIOESTE, 2016b, p. 5), e são destacados quatro eixos de atenção do novo Projeto do curso.

O primeiro diz respeito à ênfase na formação de docentes, compreendida como “[...] um dos cerne de constituição do novo PPP [...]” (UNIOESTE, 2016b, p. 7). De acordo com o documento, as alterações buscam preparar o aluno para ser um profissional habilitado ao ensino de LP, língua estrangeira e suas literaturas, de modo que “[...] a partir de sua aprovação, todos os docentes, em cada uma das disciplinas, deverão fazer da *formação do professor* uma das diretrizes centrais de sua atuação” (UNIOESTE, 2016b, p. 7, grifos do documento).

Ao enfatizar que o objetivo do curso é a formação docente, busca-se, em nosso entendimento, evitar uma supervalorização dos conhecimentos teóricos e de seu ensino

desconectado da prática pedagógica – o que é recorrente nas licenciaturas, como foi demonstrado no Estado da Arte desta pesquisa e também apontado por Souza (2015) como uma das reclamações dos acadêmicos no curso de Letras da Unioeste – *campus* Cascavel. Historicamente, como observamos no capítulo 1, a formação das licenciaturas no Brasil deu-se em um modelo (3 + 1) que estabelecia essa dicotomia, a qual ainda hoje persiste em muitos cursos de formação inicial de professores em nosso país.

Assim, observamos que o curso de Marechal Cândido Rondon, ao destacar a formação de professores como foco num curso que já é de licenciatura, deixa implícito que reconhece a frequência com que a dicotomia teoria e prática ocorre nesses cursos e demonstra sua preocupação em superá-la. Nesse sentido, a orientação do PPP vai ao encontro do que afirma Nóvoa (2009), para quem é imprescindível que a formação docente busque articular os conteúdos estudados com o ensino a ser efetivado nas escolas, já que o professor não é apenas um especialista em uma área do saber, mas alguém que trabalha na construção de práticas “[...] que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30).

O segundo eixo de atenção do curso se refere à pesquisa. De acordo com o PPP:

Articulada a esta matriz de condução da atividade docente [a formação de professores como foco do curso], outro traço indelével de atuação deve se fazer no sentido de buscar a *articulação entre o ensino e a pesquisa*, que objetivará permitir que o acadêmico, paulatinamente, seja formado para fazer da atividade investigativa um dos eixos da sua prática docente (UNIOESTE, 2016b, p. 7, grifos do documento).

O curso, portanto, busca formar professores que reconheçam a importância da pesquisa em sua práxis docente, profissionais que compreendam que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Trata-se, portanto, de licenciatura que se ocupa de formar profissionais crítico-reflexivos (NÓVOA, 1992) ou professores-pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008), o que, em nosso entendimento, favorece a autonomia dos docentes – perspectiva que vai ao encontro do papel do professor assumido pelas DCELP, já que, conforme o documento estadual, a função do professor não se reduz a apenas transmitir ou repassar conteúdos; ao

contrário, trata-se de “[...] alguém que também produz conhecimento [...]” (PARANÁ, 2008, p. 64).

É importante destacar que tanto o curso de Marechal Cândido Rondon quanto o de Foz do Iguaçu apontam para a necessidade de formar professores que sejam também pesquisadores, ênfase que é justificada por questões históricas das licenciaturas. Como observamos no capítulo 1, a expansão escolar, principalmente a partir da segunda metade do século XX, levou a um aumento na demanda por professores que o país não conseguia suprir. Assim, muitos docentes chegavam à sala de aula sem a devida qualificação. No período militar, época em que o pensamento era reprimido e o número de anos de escolaridade obrigatória foi ampliado, criou-se, com a LDB de 1971, a possibilidade de uma formação inicial aligeirada. As licenciaturas curtas, realizadas em três anos, não priorizavam a pesquisa, mas a formação de um docente transmissor de conhecimentos prontos, que ensinavam com base no que constava nos livros didáticos. Esses cursos, que se disseminaram por todo o país, foram extintos pela LDB de 1996, mas deixaram sequelas nas licenciaturas.

Desse modo, ao frisar a importância de formar professores que sejam também pesquisadores, os cursos de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon apontam para esse problema histórico das licenciaturas em nosso país, destacando seu posicionamento político sobre o papel social do professor.

O terceiro eixo aponta para a necessidade, conforme a Resolução 02/2015-CNE, de trabalhar no curso temas transversais que “[...] se relacionam ao exercício da cidadania, da convivência pacífica com a diferença, com a responsabilidade social e com o respeito à preservação da memória” (UNIOESTE, 2016b, p. 7) e o quarto, para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na formação inicial.

A orientação do PPP, que justifica de forma geral as alterações procedidas na licenciatura, é a de que: “[...] o curso tem na formação do professor, que é também um pesquisador, a matiz geral a ser compartilhada pelos docentes das diferentes disciplinas, que devem articular, além da sua natureza específica, sobre os temas transversais e se valer [...] das TICs disponíveis” (UNIOESTE, 2016b, p. 7). Esse objetivo, tomado no PPP como “missão do curso” (UNIOESTE, 2016b, p. 8), baliza as alterações nas ementas e carga horária das disciplinas, entre as quais nos interessa analisar a *Justificativa* para as mudanças nas áreas de LP e Linguística.

De acordo com o documento norteador do curso,

Em Língua Portuguesa e Linguística foram feitas algumas alterações, principalmente, no que se refere a uma maior interligação entre as disciplinas da área em cada série e no sentido de uma progressão de conhecimentos, desde os mais básicos da área no primeiro e segundo ano, até os mais específicos no terceiro e quarto ano (UNIOESTE, 2016b, p. 8).

O PPP, contudo, não esclarece quais disciplinas de LP e Linguística sofreram alteração – de nome, de ano, de ementa, de carga horária – nem quais foram substituídas por outras. O que o documento traz é a explicação dos quatro princípios ou eixos organizadores das disciplinas dessas áreas, as quais, tendo em vista o objetivo de formar docentes, devem trabalhar os conteúdos sempre acompanhados de “[...] uma reflexão pedagógica sobre como utilizar o apreendido e, principalmente, sobre como ensiná-lo (quando isso deve acontecer), pois nem todo conteúdo visto na graduação se transforma, necessariamente, em objeto de ensino nos níveis fundamental e médio” (UNIOESTE, 2016b, p. 9).

Reforça-se a formação de professores como objetivo do curso, enfatizando a necessidade de que as disciplinas de LP e Linguística contemplem “obrigatoriamente” (UNIOESTE, 2016b, p. 8) reflexões pedagógicas sobre os conteúdos ensinados, a fim de que os acadêmicos compreendam como é possível trabalhá-los, quando for o caso, na Educação Básica.

Quanto aos eixos das áreas de LP e Linguística, o PPP aponta que:

O primeiro eixo articulador se refere ao fato de que as disciplinas da área possuem entre si um princípio de organização que vai do particular para o geral ou, em outros termos, dos níveis menores da descrição linguística, para os níveis maiores ou mais amplos, até alcançar, em definitivo, a questão do texto/discurso/sentido. Se o passo inicial são estudos de fonética e fonologia, mais tarde, as reflexões chegam ao texto e ao discurso. Neste caso, tem-se um gradiente que conduz do mais “simples” para o mais “complexo” ou do mais concreto para o mais abstrato: poder-se-ia dizer, correndo risco, do sem sentido para o com sentido pleno (UNIOESTE, 2016b, p. 9).

A organização das disciplinas, desse modo, segue o caminho inverso ao proposto por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]). Retomando o método sociológico que propuseram, temos que:

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:
As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias

de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 128-129).

O estudo deve partir primeiro da análise do contexto extraverbal, da situação de interação que motivou o uso da língua, dos discursos, para só depois preocupar-se com o exame das formas e dos recursos linguísticos utilizados na enunciação. Isso porque: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 117). Logo, para o Círculo de Bakhtin, um estudo que parta do **sem sentido** para o **com sentido pleno**, não é coerente.

A organização das disciplinas também é contrária ao caminho da análise linguística tal como proposta por Geraldi (1997). Para o autor, que se pauta pelos pressupostos bakhtinianos, o estudo da língua deve partir do texto e o processo de análise linguística deve contemplar primeiro atividades epilinguísticas – que refletem sobre o projeto de dizer e o contexto de uso da linguagem – para só depois serem realizadas atividades metalinguísticas.

Assim, levando em conta que as DCELP orientam o ensino na ordem do método sociológico de Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]) e a análise linguística na perspectiva de Geraldi (1997), ao propor um ensino que parta da análise das formas e estruturas da língua para só depois chegar ao estudo do **texto/discurso/sentido**, o ensino no curso vai na contramão do que é proposto pelo documento estadual.

O segundo eixo de organização apontado no PPP diz respeito “[...] à leitura e à tessitura textual [...]” e estabelece uma “[...] linha de articulação que vai do texto menos complexo e mais cotidiano até o texto propriamente acadêmico/científico”, buscando “[...] contemplar as três dimensões dadas como prioritárias no ensino de língua: a leitura e a produção de textos e a reflexão linguística” (UNIOESTE, 2016b, p. 9).

As disciplinas de LP e Linguística, dessa forma, buscam trabalhar com leitura e produção de textos e com a reflexão linguística – os mesmos eixos apontados nos PCN e nas DCELP. Como vimos, entretanto, essa reflexão sobre a língua parece ocorrer no caminho inverso ao proposto por Bakhtin e, portanto, não concorda com a proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Está previsto ainda um estudo que vai do texto mais cotidiano para o texto propriamente científico. Nesse aspecto, poderíamos estabelecer uma relação com as esferas de atividade humana em que são produzidos os textos e também com a ideia de gêneros

primários, mais simples, e secundários, mais complexos, de Bakhtin (2011[1979]). Contudo, não são citados os gêneros discursivos nem é destacada a natureza dialógica da linguagem, de modo que não podemos afirmar que esse trecho do PPP faz referência à teoria bakhtiniana que subsidia as DCELP.

Na sequência, o PPP aponta para o terceiro eixo de articulação, que conta com as disciplinas de Teorias Linguísticas e Filosofia da Linguagem, ministradas no terceiro e quarto ano do curso respectivamente. Esse eixo busca:

[...] dar ao acadêmico um *background* geral de formação, no sentido de que ele possa se situar seja em termos de assumir uma determinada forma de compreender a linguagem, seja no sentido de, por consequência, fazer a opção por uma das maneiras de olhar para a linguagem enquanto fenômeno que afeta o mundo sociocultural habitado pelos homens (UNIOESTE, 2016b, p. 9).

Pelo que é exposto, observamos que o curso busca discutir diferentes teorias linguísticas e distintas concepções de linguagem, para que os futuros professores possam optar pela compreensão que julgarem mais adequada. Porém, ao frisar que os acadêmicos podem, por consequência, fazer a opção por **uma das maneiras** de olhar para a linguagem enquanto fenômeno que afeta o mundo sociocultural habitado pelos homens, o PPP deixa entrever: 1) que o curso enfatiza o entendimento da linguagem como meio de ação sobre o mundo; 2) que o curso não privilegia a concepção bakhtiniana de linguagem em detrimento de outras, como ocorre nas DCELP, mas que trata de diversas correntes teóricas que compartilham do entendimento da linguagem como prática social. Não é possível afirmar, dessa forma, que o PPP, pelo que observamos até aqui, se pauta pela mesma concepção de linguagem, de texto e de gêneros das Diretrizes Estaduais.

Sobre o quarto eixo que norteia a organização das disciplinas de LP e Linguística, o PPP afirma o seguinte:

O quarto eixo de amarração provém do imperativo de formar professores (já que o curso é uma licenciatura) e, para isso, de levar em conta o que determinam os documentos oficiais em relação a essa formação. Assim, são considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais, todas indicando que o eixo articulador do ensino é o texto/discurso e o sentido é o fator preponderante no uso da linguagem, concebida filosoficamente em todos eles como forma de interação. Neste caso, as disciplinas que não pertencem aos primeiros três eixos têm sua escolha justificada pelo fato de buscarem dar ao acadêmico, futuro profissional professor, a formação

conceitual necessária para conduzir a sala de aula atendendo à oficialidade (UNIOESTE, 2016b, p. 9).

Está expressa no PPP a preocupação de possibilitar aos futuros professores subsídios para que tenham condições de compreender e efetivar o ensino preconizado pelos documentos pedagógicos oficiais, entre os quais o texto destaca também as DCELP. Contudo, apesar de os PCN e as DCELP apontarem para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos nas aulas de LP, o documento frisa apenas o texto, que materializa os discursos, e novamente não faz referência aos gêneros.

É curioso também que o curso enfatize a formação de professores como sua missão e, em função disso, aponte para a necessidade de levar em conta o que determinam os documentos oficiais para essa formação, mas tome como eixo organizador das disciplinas um caminho que não corrobora a prática pedagógica que se espera dos seus egressos. Em outras palavras: espera-se dos futuros professores de LP, conforme as DCELP (PARANÁ, 2008), uma prática pedagógica na qual analisem primeiro os discursos e o contexto da enunciação e só depois, tendo como base essas reflexões extralinguísticas, analisem as formas e os recursos linguísticos presentes no enunciado. O curso, contudo, organiza suas disciplinas no sentido contrário, enfatizando primeiro o estudo descontextualizado das estruturas para só mais tarde passar a analisar o texto e o discurso. Trata-se de uma incoerência, afinal como esperar que os docentes atuem numa direção se sua formação inicial e os modelos que receberam na licenciatura foram em outra?

De qualquer forma, tendo em vista que o PPP enfatiza a necessidade de os futuros professores receberem uma formação conceitual que lhes permita conduzir a sala de aula atendendo à oficialidade, mesmo que não trate dos gêneros e que o caminho assumido pelas disciplinas seja contrário ao do documento curricular estadual, inferimos que as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP serão discutidas em algum momento da licenciatura, estabelecendo diálogo entre o curso e o documento estadual.

Na sequência da *Justificativa*, o PPP discorre sobre o *Histórico* e o *Contexto Socioeducacional* do curso – em que justifica a importância da licenciatura para a região e a escolha das línguas estrangeiras nas habilitações. A parte que mais nos interessa, contudo, é a de *Concepção, Finalidades e Objetivos*, que traz os pressupostos teóricos que fundamentam as disciplinas da estrutura curricular, os objetivos gerais do curso e os específicos de cada uma de suas áreas, o perfil do profissional que pretende formar e a metodologia adotada.

No tópico *Concepção de Língua Portuguesa e Linguística*, o PPP faz uma crítica tanto à primeira quanto à segunda concepção de linguagem, optando pela compreensão da língua como meio de interação.

De acordo com o documento norteador do curso, a escola tradicionalmente confundiu o ensino de LP com o da gramática normativa do Português padrão, que era tomada como a única forma correta de uso da língua – posicionamento que remete à concepção de *linguagem como expressão do pensamento*.

O PPP ressalta, contudo, que, a partir de estudos científicos realizados pela Sociolinguística, evidenciou-se que a língua é histórica e plural, havendo tantas gramáticas quantas são as variedades linguísticas existentes numa comunidade. Assim, “[...] torna-se insustentável a perspectiva de uma língua correta, seguida por subversões, como também a noção do sistema homogêneo, único e peremptório postulado por Saussure” (UNIOESTE, 2016b, p. 20), o qual remete à concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*.

A linguagem, então, é tomada pelo documento do curso como forma de interação:

Ela depende do local, do momento, do interlocutor, da finalidade da interlocução, das imagens feitas entre os interlocutores, ou seja, o sentido preciso de um determinado enunciado só pode ser definido em face das condições de produção, do contexto, da situação, da enunciação e do extraverbal, que mostram que o material verbal não é autossuficiente e nem determina o modo de dizer, sendo determinado pelo locutor, em face das condições discursivas em que se encontra e dependendo de seus interesses e objetivos. Pode-se pleitear, portanto, que a linguagem depende da situação comunicativa; e, ao se tomar a situação comunicativa como constituinte da língua, chega-se aos locutores e à posição bakhtiniana de que a linguagem é forma de interação social, de que ela se recria e se refaz em situação de uso prático e de que é provento da atividade humana no seu construir histórico (UNIOESTE, 2016b, p. 21).

O PPP, desse modo, mostra que o curso se filia à concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual o contexto extraverbal da enunciação determina o uso dos recursos da língua, sendo a situação comunicativa indispensável à análise linguística. A ideia é a de que, conforme Bakhtin, o enunciado comporta duas faces, uma verbal e outra extraverbal, imbricadas em sua constituição. Ao afirmar que a linguagem **se recria e se refaz em situação de uso prático e de que é provento da atividade humana no seu construir histórico**, o texto aponta o fato de que: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 128), no uso que dela fazem os falantes.

Adiante, afirma-se que, nas Ciências Humanas, a chegada ao objeto de estudo “[...] é sempre intermediada pela chegada de outras pessoas antes e que dizem a sua palavra: a “nova” contemplação não é primitiva, ela é plena de ressonância das vozes dos outros, que vieram e disseram antes” (UNIOESTE, 2016b, p. 22). Nesse trecho, observamos uma referência ao dialogismo tal como entendido pelo Círculo de Bakhtin: o enunciado é concreto e único, é algo “novo”, mas existe numa relação dialógica com o que já foi dito antes sobre o mesmo objeto: ele é uma réplica às palavras de outros e suscitará novas réplicas sobre si; é, portanto, pleno de vozes sociais. Assim, embora não cite os gêneros discursivos, a concepção de linguagem e de texto assumida pelo curso nesse trecho do PPP corresponde às concepções bakhtinianas e, portanto, as das DCELP.

Embora adote esses pressupostos bakhtinianos como a “concepção filosófica de linguagem” (UNIOESTE, 2016b, p. 21) do curso, o PPP aponta para a existência de muitas formas de conceber a linguagem e para os diferentes objetos dos estudos linguísticos. Mesmo entre os que consideram que “[...] uma língua é usada de acordo com o contexto social em que o falante está situado interativamente” (UNIOESTE, 2016b, p. 20), há, conforme o documento, diferentes postulados, entre os quais são citados: a Análise do Discurso Francesa, a Linguística do Texto, a Linguística Sociológica, a Pragmática, a Teoria da Dêixis e a Semântica Argumentativa. Assim, o PPP aponta para a necessidade de que:

[...] as disciplinas ligadas à Linguística e à Língua Portuguesa não elejam um dentre os pontos de vista delineados e o apresente como o mais pertinente, mas que objetive a sua composição multifacetada. Ela deve buscar dar uma apresentação panorâmica de vários recortes, fazendo-os ser percebíveis como sustentáveis empiricamente e, ao mesmo tempo, limitados com base nestes mesmos dados empíricos (UNIOESTE, 2016b, p. 22).

Dessa forma, as disciplinas de LP e Linguística do curso não se pautam por uma única concepção de linguagem e uma única teoria linguística. Ao contrário, procuram possibilitar aos futuros professores o conhecimento de diferentes abordagens dos estudos linguísticos para que eles mesmos possam “[...] eleger a teoria que deverá ser o seu centro de preocupações” (UNIOESTE, 2016b, p. 22). Logo, inferimos que há, ao longo do curso, disciplinas cujas concepções se aproximam das concepções das DCELP e outras que delas se distanciam.

Quanto aos *Objetivos*, o PPP os divide em Objetivos Gerais do Curso e Objetivos Específicos para cada área que o compõe, dos quais nos interessam os que versam sobre LP, Estudos Linguísticos, Práticas em Língua Portuguesa e Fundamentos da Educação.

Os *Objetivos Gerais* do curso de Letras de Marechal Cândido Rondon são:

- a) Habilitar profissionais a atuar no magistério (Nível Fundamental e Médio), na área de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã, ou Espanhola, ou Inglesa;
- b) Ser um espaço de formação no nível horizontal da ampliação de possibilidades de outras habilitações e no nível vertical da oferta de cursos e programas de pós-graduação;
- c) Propiciar a competência técnica (produção do conhecimento), para, reflexivamente, posicionar-se diante da prática linguística do educando, socializando o saber linguístico;
- d) Contribuir para a percepção de que o texto literário seja analisado como manifestação de uma linguagem específica, a qual não pode ser ignorada ou usada apenas como pretexto para o estudo da língua, sem se ater às especificidades literárias;
- e) Propiciar o desenvolvimento de atividades de pesquisa, com vistas à formação de profissionais que buscam soluções para problemas pedagógicos que encontrarão;
- f) Oportunizar espaços para que o acadêmico participe de atividades de extensão, seja participando na organização das mesmas, seja contribuindo com o seu trabalho (UNIOESTE, 2016b, p. 27).

Nos objetivos gerais do curso, ressalta-se a preocupação em oportunizar aos acadêmicos a participação em atividades de pesquisa e extensão, em ampliar as possibilidades do curso com novas habilitações e o desenvolvimento de programas de pós-graduação, bem como em formar profissionais reflexivos, capazes de se posicionar diante da prática linguística de seus alunos – o que inferimos apontar para a concepção da linguagem como prática social – e de avaliar e reformular sua prática conforme os contextos e problemas pedagógicos que possam vir a enfrentar.

Na área de LP, o curso objetiva fazer com o que o futuro docente compreenda e produza textos orais e escritos competentemente; desenvolva reflexões metalinguísticas consistentes, sendo capaz de precisar as limitações dos textos produzidos por outros e propor-lhes soluções; saiba pensar os conhecimentos adquiridos quanto à melhor forma de ensiná-los; seja autossuficiente para perceber as limitações dos materiais didáticos e capaz de apresentar alternativas cientificamente fundamentadas de recursos metodológicos, didáticos e de conteúdos; perceba a avaliação como um processo abrangente, que engloba diferentes componentes, e tenha condições de se autoavaliar.

Enfatiza-se, desse modo, a formação de um professor que trabalhe e ensine a trabalhar com textos – sua produção e compreensão – postura que deixa entrever subjacente aos objetivos específicos de LP a concepção interacionista de linguagem, para a qual o ensino deve se centrar na língua em uso – nos textos. Assim, embora os objetivos específicos de LP não tratem dos gêneros discursivos/textuais e não permitam inferir a concepção de texto

adotada, há algum diálogo com as DCELP ao considerar a linguagem como prática social interativa.

O curso busca, ainda, possibilitar aos acadêmicos condições para que avaliem os materiais didáticos e possam apresentar alternativas a eles quando julgarem necessário, além da capacidade para avaliarem sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, ao objetivar a formação de um professor com autonomia em sua prática, o curso enfatiza a formação de um docente que não apenas transmita conteúdos, mas que produza conhecimentos, tal como destacam as DCELP.

No que diz respeito às Práticas de LP, objetiva-se “[...] preparar o aluno para ser um professor competente na área de Língua Portuguesa e suas Literaturas em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio [...]” (UNIOESTE, 2016b, p. 29) e, para tal, fica estabelecido que o curso também objetiva “[...] ligar os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas [...] à prática didático-pedagógica no Ensino Fundamental e Médio [...]”, além de “[...] levar o aluno a adquirir um domínio satisfatório na apresentação dos conteúdos” (UNIOESTE, 2016b, p. 29). Pretende-se, desse modo, formar docentes preparados para atuar na Educação Básica, que conheçam os conteúdos e saibam como ensiná-los – o que, em nosso entendimento, deixa subentendido, também: docentes que conheçam e tenham condições de atuar conforme os documentos oficiais.

Na área de Linguística, objetiva-se, em consonância com os eixos organizadores das disciplinas, propiciar que os alunos possam “[...] compreender as teorias linguísticas mais amplamente difundidas e consistentemente entranhadas no universo da linguagem” (UNIOESTE, 2016b, p. 28), de modo a lhes possibilitar um *background* geral dos estudos linguísticos para que tenham condições de “[...] fazer do conhecimento adquirido a orientação dos caminhos, das opções, das atitudes e dos comportamentos didático-pedagógicos” (UNIOESTE, 2016b, p. 28).

Além disso, pretende-se que os acadêmicos transformem o conhecimento teórico em prático, partindo da linguagem do cotidiano; que possam ampliar sua capacidade de observação da organização da linguagem quanto à sua estrutura interna e aos seus usos; que sejam capazes de incursionar na tentativa de apontar eventuais descobertas sobre lacunas deixadas pelas teorias e que possam vivenciar o método das ciências numa perspectiva transdisciplinar.

Embora o PPP tome como sua concepção filosófica de linguagem os pressupostos bakhtinianos, frisa-se novamente que o curso pretende que os acadêmicos, a partir do conhecimento de teorias linguísticas diversas – incluindo aqui as que focam na língua em seus

usos e que apresentam perspectivas transdisciplinares de análise –, elejam a que consideram mais adequada para nortear sua prática em sala de aula, tendo consciência de suas escolhas.

Essa postura também é reforçada quando, nos objetivos da área de Fundamentos da Educação, inclui-se: “Criar metodologias de ensino condizentes com os pressupostos teóricos **escolhidos**” (UNIOESTE, 2016b, p. 30, grifos nossos). Assim, as disciplinas ao longo dos quatro anos de licenciatura devem se pautar por teorias diversas, abrangendo um amplo panorama dos estudos linguísticos e sua influência no ensino de LP.

Em nosso entendimento, essa postura adotada pelo curso é vantajosa no sentido de que busca propiciar vasto conhecimento dos estudos linguísticos aos futuros professores, permitindo-lhes uma visão mais ampla das teorias da linguagem. Ressaltamos, contudo, que é essencial também que o curso, como o próprio PPP afirma, se ocupe de possibilitar aos seus egressos subsídios para uma prática pedagógica coerente com o que preconizam as DCELP (PARANÁ, 2008), uma vez que caracterizam a realidade mais imediata de sua práxis docente, estabelecendo relações com as concepções de linguagem, texto e gêneros discursivos das Diretrizes Estaduais. Nesse sentido, entendemos que as disciplinas, ao tratarem do ensino dos conteúdos para a Educação Básica, devem contemplar também as orientações do documento pedagógico estadual.

Com relação à *Metodologia*, o PPP informa que os conteúdos e atividades previstos nas disciplinas serão desenvolvidos segundo “[...] encaminhamentos variados” (UNIOESTE, 2016b, p. 32), que incluem aulas expositivas, seminários, grupos de trabalho, atividades de produção textual, conferências, pesquisas bibliográficas orientadas, pesquisas de campo entre outros. A internet, além de outros recursos tecnológicos, pode ser usada como ferramenta para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. E a interdisciplinaridade é prevista por meio de atividades conjuntas de pesquisa, extensão e ensino, bem como de eventos e de grupos de estudo. Não há indicação da concepção de linguagem adotada pelo curso no tópico *Metodologia*, que trata mais especificamente dos recursos disponíveis e dos encaminhamentos possíveis de serem utilizados nas disciplinas.

Já o *Perfil do Profissional* que o curso espera formar é o de um docente que:

[...] obtenha fundamentação teórico-prática em conteúdos de Língua Portuguesa, Linguística, Línguas Estrangeiras, Literatura e áreas pedagógicas, no sentido de processar, com competência, os trabalhos de compreensão e de produção textual, para poder se posicionar frente à prática linguística dos educandos, interferindo sobre ela e dando à mesma um rumo que permita ampliar as possibilidades de interlocução, tanto na forma de

compreensão, quanto na da produção, de que o aluno pode se beneficiar (UNIOESTE, 2016b, p. 10)

Subjacente ao perfil do profissional, percebemos a concepção de linguagem como forma de interação, uma vez que o curso almeja formar um docente que trabalhe com **textos** e que tenha condições de, com sua prática em sala de aula, ampliar as possibilidades de **interlocução** de seus alunos. Não é possível inferir, contudo, qual concepção de texto é adotada e não são citados os gêneros discursivos.

Mais a frente, ainda no *Perfil do Profissional*, o documento permite entrever que se filia à concepção bakhtiniana de linguagem ao afirmar que busca aprimorar a competência comunicativo-discursiva dos seus acadêmicos, de modo que sua “[...] **resposta compreensiva ativa** se torne mais cooperativa para perceber o texto do outro como portador de um sentido determinado ou limitado em suas possibilidades de compreensão” (UNIOESTE, 2016b, p. 30, grifos nossos). Para o Círculo de Bakhtin, o ouvinte sempre exerce uma responsividade ativa em relação ao enunciado do outro quando

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prene de resposta [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 271).

Ao tomar a resposta de seus acadêmicos frente aos textos de outros como compreensiva ativa, o PPP aponta para a responsividade ativa de Bakhtin e o dialogismo da linguagem. Nessa caso, apesar de não tratar dos gêneros discursivos, inferimos que a concepção de texto é do texto-enunciado, no que dialoga com as concepções das DCELP.

O PPP ainda destaca que o profissional egresso do curso deve ter o “[...] domínio das variedades linguísticas, reconhecendo-as como gramaticais, mas com o conhecimento de que é necessário permitir o acesso à variante padrão-escrita-culta” (UNIOESTE, 2016b, p. 31). Assim, o curso reconhece as variedades linguísticas como legítimas (gramaticais), concordando com as DCELP, segundo as quais “O professor precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (PARANÁ, 2008, p. 31).

O diálogo com o documento estadual também se dá quando o PPP enfatiza que os egressos do curso devem compreender a importância de a escola permitir o acesso à variedade padrão da língua. Nesse sentido, as DCELP apontam que:

[...] estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas [...]. Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma (PARANÁ, 2008, p. 65-66).

Assim, o perfil do profissional que o curso pretende formar estabelece pontos de confluência com as concepções do documento estadual.

A análise do PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon permitiu observar que o curso enfatiza a formação de professores que sejam também pesquisadores como sua missão.

Quanto à compreensão de linguagem que o subsidia, o PPP assume explicitamente, no tópico *Concepção de Língua Portuguesa e Linguística*, que sua concepção filosófica de linguagem pauta-se pelos pressupostos bakhtinianos. Assim, reconhece que a linguagem é dialógica e uma forma de interação social, que a língua é histórica e evolui no uso que dela fazem os falantes e que nossos enunciados são constituídos de uma face verbal e outra extraverbal, sendo a situação comunicativa constituinte da língua em uso.

Nesse sentido, o PPP, ao tratar dos pressupostos teóricos que subsidiam a área de LP, compartilha da concepção de linguagem e de texto, tomado na sua condição de enunciado, das DCELP (PARANÁ, 2008). É curioso, contudo, que os gêneros discursivos não sejam citados em nenhum momento ao longo do PPP e que a organização das disciplinas da área de LP siga o caminho inverso ao proposto por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) para o estudo da língua, o que nos parece uma incoerência teórica.

Nos demais tópicos do PPP, ao buscar pelas concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que subsidiam o curso, observamos uma tendência de privilegiar a concepção da linguagem como forma de interação, embora nem sempre tenha se tratado necessariamente da concepção dialógica bakhtiniana.

Observamos também que o PPP defende um ensino pautado pela língua em uso, centrado no estudo dos textos. Novamente, não cita em nenhum momento os gêneros. Há trechos em que é possível observar que se trata do texto como enunciado bakhtiniano e outros em que não é possível inferir essa relação.

Ademais, o PPP frisa que, mesmo tendo esse entendimento sobre a linguagem, suas disciplinas de Linguística e LP não devem eleger um único ponto de vista sobre a linguagem, apresentando-o como o mais pertinente. Ao contrário, devem apresentar um panorama mais amplo dos estudos linguísticos, pautando-se em diferentes teorias, para que os futuros

professores tenham condições de escolher a concepção de linguagem que julgam mais adequada para nortear sua prática pedagógica.

Desse modo, inferimos que as disciplinas do curso devem se pautar por distintas teorias, adotando diferentes concepções de linguagem e de texto, algumas vinculadas à ideia de gêneros discursivos ou textuais e outras não. Assim, em nossa próxima subseção, apresentamos a análise dos planos de ensino e de algumas ementas do curso, a fim de observar se estabelecem relações com as concepções de linguagem, texto e gêneros discursivos das DCELP (PARANÁ, 2008).

3.3.2 Planos de ensino e ementas

Selecionamos os planos de ensino, vigentes para o ano letivo de 2017, de três disciplinas do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon para análise: 1) *Fonética e Fonologia*; 2) *História da Língua Portuguesa*; 3) *Leitura e Produção Textual*.

Em adição aos planos, destacamos também em nossas análises, além de um comentário geral sobre as disciplinas de LP e Linguística do curso, as ementas de duas disciplinas: *Gêneros Discursivos*, ministrada no terceiro ano da licenciatura, e *Filosofia da Linguagem*, do quarto ano, nas quais foi possível estabelecer alguma relação com as concepções das DCELP.

3.3.2.1 *Fonética e Fonologia*

A disciplina de *Fonética e Fonologia*, que compõe a grade curricular do primeiro ano do curso, tem a seguinte ementa:

Figura 16: Ementa da disciplina de *Fonética e Fonologia*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 06/10/2016	Resolução nº 210/2016-CEPE
Os modelos teóricos e os conceitos referentes à fonética e à fonologia da língua portuguesa, correlacionando-as ao processo de ensino-aprendizagem e a temas transversais como diversidade étnico-racial e de faixa geracional.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 6).

A disciplina prevê o estudo de conteúdos de Fonética e Fonologia da LP e sua relação com o ensino-aprendizagem e com temas transversais. Assim, corrobora a proposta do curso, segundo a qual todas as disciplinas devem contemplar reflexões sobre temas transversais que

tratam da diversidade social e do exercício da cidadania e sobre a articulação de seus conteúdos com o ensino da Educação Básica.

Com relação aos objetivos, a disciplina pretende:

Figura 17: Objetivos da disciplina de *Fonética e Fonologia*

Objetivos
1) Propiciar a compreensão dos princípios básicos da fonética e da fonológica e dos pontos de aproximação e divergência entre os dois campos de estudo, enfatizando o objeto de investigação de cada área;
2) Compreender a fonética articulatória, com relação aos órgãos que intervêm na formação dos sons, mais especificamente dos fonos/fonemas da língua portuguesa falada no Brasil;
3) Desenvolver a habilidade de uso da transcrição de dados de fala, utilizando-se, para tanto, o Alfabeto Fonético Internacional;
4) Refletir a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas das distintas regiões do país e, assim, incentivar estudos da variação no português brasileiro no campo da fonética/fonologia, identificando, assim, fonemas e alofones;
5) Refletir a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas relacionadas a faixa geracional e diversidade étnico-racial.
6) Analisar as relações entre fonética e fonologia e a aquisição da fala e escrita;
7) Observar a relação existente entre os processos fonológicos e recursos prosódicos e o ensino da língua materna.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 6).

Dos objetivos da disciplina, destacamos os de número 4 e 5. Neles fica implícita uma concepção de linguagem que considera a relação entre a língua e seus diferentes contextos sociais de uso, uma vez que pretende propiciar que os acadêmicos e futuros professores reflitam sobre as variantes linguísticas em função da localização geográfica, da faixa geracional e da diversidade étnico-racial.

Essa perspectiva é própria dos estudos da Sociolinguística, que busca, conforme Lopes (2001), descrever e interpretar as relações que os fatos linguísticos mantêm com o contexto social de sua produção. Nessa visão, a língua não é um sistema de formas imutáveis, tal como pressupunha o objetivismo abstrato; nem uma expressão do pensamento individual, como defendia o subjetivismo idealista. Ao contrário, temos uma língua que é social e que varia conforme o contexto em que seus falantes estão inseridos.

Embora a disciplina se ocupe mais da descrição dos aspectos fonéticos e fonológicos das variantes, ao propor reflexões que considerem como elas se relacionam com o contexto de uso da língua, observando a variação do português brasileiro, permite entrever, subjacente a essas discussões, a concepção interacionista de linguagem.

Quanto ao conteúdo programático, a disciplina aponta para o seguinte:

Figura 18: Conteúdo Programático da disciplina de *Fonética e Fonologia*

Conteúdo Programático		C/H
Título		
1	A fonética e fonologia: suas funções e interfaces.	4.00
2	A fonética articulatória: o aparelho fonador.	2.00
3	Descrição dos segmentos consonantais: lugares e modos de articulação.	4.00
4	Descrição dos segmentos consonantais: articulações secundárias	2.00
5	Descrição dos segmentos vocálicos	2.00
6	Os glides e os róticos	2.00
7	O alfabeto fonético internacional e a transcrição fonética	4.00
8	Coleta de dados: o contraste entre fala de laboratório (lab speech), fala semi-espontânea e fala espontânea.	2.00
9	Exercícios de transcrição fonética de dados coletados	4.00
10	Fonologia	2.00
11	Traços distintivos. Fones e alofones.	2.00
12	Processos fonológicos: apagamento, monotongação, ditongação e despalatização.	2.00
13	Processos fonológicos e aquisição da linguagem	4.00
14	Processos fonológicos e ensino de língua materna	4.00
15	A fonética e a fonologia nos materiais didáticos de ensino médio e fundamental	4.00
16	Prosódia: a expressividade fônica e o trabalho do professor de língua materna.	4.00
17	Variações fonéticas e processos fonológicos em distintas regiões no país	4.00
18	Reflexões a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas relacionadas a faixa geracional e diversidade étnico-racial.	4.00
19	APCC	12.0

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 6).

Os conteúdos tratam dos conceitos de Fonética e Fonologia, da descrição de segmentos consonantais e vocálicos e da transcrição fonética, seguindo uma abordagem descritiva da LP, focada mais em sua estrutura.

É interessante observar, contudo, que a disciplina dedica, para os conteúdos que discutem a variação fonética e a relação de Fonética e Fonologia com o ensino – os quais constituem os conteúdos de número 14, 15, 16, 17, 18 e 19 na figura – quase a metade da carga horária da disciplina: 32 horas de um total de 68.

Há, desse modo, conteúdos que buscam contemplar os objetivos 4 e 5, versando sobre “Variações fonéticas e processos fonológicos em distintas regiões do país” e “Reflexões a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas relacionadas à faixa geracional e diversidade étnico-racial”. Para dar sustentação a essas reflexões, o plano lista em sua bibliografia complementar obras como: *Uma análise geossociolinguística da fala do Oeste do Paraná* (BUSSE, 2010) e *Como falam os brasileiros* (LEITE; CALLOU, 2002), as quais também relacionam aspectos históricos, geográficos e culturais à variação linguística.

Há, ainda, conteúdos que buscam contemplar o objetivo número 7 do plano, articulando os conhecimentos adquiridos na disciplina ao ensino: “A fonética e a fonologia nos materiais didáticos de ensino médio e fundamental” e “Prosódia: a expressividade fônica e o trabalho do professor de língua materna”.

Para dar sustentação a este último conteúdo, destacamos na bibliografia complementar o artigo *A expressividade fônica e o trabalho do professor de língua portuguesa* (ROMUALDO, 2011), que apresenta possibilidades de trabalho em sala de aula com recursos expressivos da língua na perspectiva da análise linguística proposta pelos PCN. O autor aponta para como o professor de Língua Portuguesa pode explorar com seus alunos a expressividade fônica na produção de sentidos, em textos de diferentes gêneros textuais. E, portanto, contempla uma perspectiva de trabalho com os conteúdos a partir da concepção interacionista de linguagem.

Quanto à análise dos livros didáticos, ela é proposta como Atividade Prática (APCC) no plano de ensino:

Figura 19: Atividades Práticas da disciplina *Fonética e Fonologia*

Atividades Práticas
Esta parte da disciplina ocorrerá a partir da análise em que os acadêmicos desenvolverão estudos sobre aspectos fonéticos e fonológicos, de conteúdos didáticos relacionados ao ensino de Fonética e Fonologia, explorando materiais didáticos. Para essas atividades serão destinadas 12 horas de aula e seguirão as seguintes etapas: Considerando os conteúdos relativos à fonética e fonologia, o acadêmico a) escolherá um capítulo de livro didático ou apostila que esteja sendo utilizado em uma das escolas de Ensino Médio e/ou Fundamental da região Oeste do Paraná no ano de 2017; b) O aluno analisará o capítulo escolhido, verificando como os conteúdos relativos à fonética/fonologia são explorados, elaborando um artigo científico, à luz do material teórico estudado nas aulas da disciplina; c) apresentará para os colegas em sala, em forma de comunicações, o resultado do estudo analítico/crítico sobre o material didático explorado de modo a apresentar subsídios para a aplicabilidade deste, como pressupostos metodológicos teóricos e práticos para o Ensino Fundamental e/ou Médio. O trabalho poderá ser desenvolvido individualmente ou em dupla.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 6).

Em nosso entendimento, a APCC assim proposta corrobora o projeto de formação inicial do curso em dois aspectos: ao relacionar os conteúdos estudados com o ensino e ao incentivar a pesquisa relacionada com a prática pedagógica na Educação Básica.

A fim de dar sustentação a essas discussões, está listado na bibliografia complementar, entre outras obras, o estudo de Von Borstel (2007) que contempla reflexões sobre a evolução histórica da fonética, a descrição dos sons e como isso é trabalhado em livros didáticos, ressaltando que a prática escolar deve privilegiar uma abordagem que relacione a linguagem, a cultura e a etnia do outro sem que haja o estigma.

Contudo, os documentos pedagógicos, PCN e DCELP, não são listados na bibliografia do plano, o que, dado a disciplina enfatizar a relação dos conteúdos com o ensino de LP nas escolas, nos parece uma falha. Se a ideia é articular teoria e prática pedagógica, a disciplina deveria ser subsidiada não apenas por obras que tratam dessa relação, mas também pelos documentos oficiais que norteiam o ensino, sob pena de as reflexões sobre esses documentos não serem contempladas ou o serem a partir do que outros dizem sobre eles.

Em síntese, observamos que a disciplina de *Fonética e Fonologia* estabelece pontos de convergência com a concepção de linguagem das DCELP na medida em que toma a língua como variável e reconhece a influência do contexto social na mudança linguística.

Ao propor reflexões sobre o ensino dos conteúdos de Fonética e Fonologia na Educação Básica, considerando algumas obras da bibliografia na qual se embasa, parece contemplar o trabalho desses conteúdos na perspectiva da análise linguística – e, portanto, mais próxima da proposta das DCELP.

Contudo, a disciplina não é subsidiada pela concepção bakhtiniana de linguagem – e, portanto, não compartilha também de sua concepção de texto e de gêneros discursivos. Além disso, os documentos pedagógicos não constam em sua bibliografia, de modo que não podemos afirmar que a proposta das Diretrizes Estaduais seja discutida na relação dos conteúdos com o ensino de LP.

3.3.2.2 *História da Língua Portuguesa*

A disciplina de *História da Língua Portuguesa* trata da variação linguística de LP ao longo do eixo cronológico, apontando, em sua ementa, para as relações entre questões sociais, políticas e culturais e a mudança linguística. Assim, a ementa prevê o seguinte:

Figura 20: Ementa da disciplina de *História da Língua Portuguesa*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 06/10/2016	Resolução nº 210/2016-CEPE
Variação e mudança linguística, linguística histórica e constituição do léxico da língua portuguesa, relacionadas à diversidade étnico-racial, às culturas indígenas e afro-brasileiras, às políticas linguísticas de países lusófonos e a tópicos da história do Paraná.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 7).

O plano aponta para uma língua que é histórica e influenciada em suas transformações por fatores extralinguísticos – diversidade étnico-racial, cultural, políticas linguísticas, fatores históricos. Considera-se, desse modo, que as línguas variam e que o fazem em decorrência do contexto histórico-social em que seu uso ocorre, de modo que, nesse sentido, estabelece pontos de convergência com a concepção de linguagem das DCELP, embora não esteja subsidiado pela concepção interacionista e dialógica adotada pelo documento estadual.

Em consonância, a disciplina objetiva:

Figura 21: Objetivo da disciplina de *História da Língua Portuguesa*

Objetivos
Propiciar ao acadêmico, por meio do estudo de textos pertinentes à disciplina, um panorama sobre a formação, transformação, usos e funções da Língua Portuguesa ao longo do eixo cronológico e uma compreensão dos fatores sociais e políticos envolvidos na criação e consolidação da língua portuguesa como língua histórica.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 7).

De acordo com os objetivos, a disciplina se propõe a contemplar, em suas reflexões, as transformações da LP ao longo do tempo, seus usos e funções, enfatizando sua relação com os fatores políticos e sociais que contribuíram no processo de criação e constituição da língua.

O conteúdo programático, por sua vez, mostra que a abordagem segundo a qual a história da LP é estudada é lexical – o que está expresso na ementa quando aponta para a **constituição do léxico da língua portuguesa**. Os conteúdos previstos são os seguintes:

Figura 22: Conteúdo Programático da disciplina de *História da Língua Portuguesa*

Conteúdo Programático	
Título	C/H
1 Fonética e fonologia Adaptação de antropônimos estrangeiros no Português Europeu e no Português Brasileiro atual e 1.b. alçamento da pré-tônica.	
2 Morfologia Propagação dos sufixos –ismo, ista, -ístico e -ística etc, do grego ao latim e às línguas românica.	
3 Sintaxe e semântica Surgimento e gramaticalização da palavra “porém” com função adversativa na Língua Portuguesa	
4 Formação e desenvolvimento da Língua Portuguesa como língua natural As hipóteses de crioulização, de transmissão linguística irregular e deriva linguística.	
5 Lexicologia e Lexicografia Formação do léxico da língua portuguesa e o surgimento dos dicionários em língua portuguesa.	
6 Formação e desenvolvimento da Língua Portuguesa como língua histórica Surgimento da língua portuguesa como língua histórica.	
7 Onomástica histórica do Estado do Paraná parte 1 Antropônimos e topônimos de diferentes regiões paranaenses: Guaíra, Garapuava	
8 Onomástica histórica do Estado do Paraná parte 2 Antropônimos e topônimos de diferentes regiões paranaenses Marechal Cândido Rondon e Londrina.	
9 Atividades Práticas Supervisionadas Elaboração e apresentação em grupo de até 4 componentes de ditado imagético sobre etimologia e evolução semântica do léxico do Português Brasileiro como atividade lúdica a <u>alunos dos últimos ano do Ensino Fundamental.</u>	
10 Letramento Acadêmico exercícios de paráfrase, regras de citação e referência bibliográfica, elaboração de textos dissertativos curtos, roteiro para auto-avaliação dos textos dissertativos, escolha dos dois melhores para formação de portfólio, leitura e análise de resenha acadêmica, leitura e análise de resenha escolar, leitura e explicação de texto instrutivo sobre como fazer uma resenha escolar, elaboração (em grupos de dois a quatro componentes) de 1ª. versão de resenha escolar, orientação presencial para avaliação da 1ª. versão, elaboração de 2ª. versão.	
11 Preparação para o ENADE Leitura, aplicação, correção e análise crítica de questão objetiva do último ENADE do curso de letras sobre tópicos de História da Língua Portuguesa.	

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 7).

Nos conteúdos, observamos o estudo da formação e mudança das palavras da língua, analisando, principalmente, os processos linguísticos – fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos – que determinaram a formação desse léxico. Inferimos, entretanto, que, dada a ementa e os objetivos da disciplina, o contexto cultural, político, histórico e social que contribuiu para a constituição do léxico da LP também será considerado ao tratar dos processos estruturais de formação da língua.

Com relação aos conteúdos, ainda destacamos três aspectos. O primeiro é que o plano, ao tratar da onomástica histórica do Estado do Paraná, considera o contexto em que o curso se insere, apontando para um estudo histórico dos nomes na região em que o *campus* está localizado.

O segundo aspecto é que o plano procura relacionar o conteúdo da disciplina com o ensino, propondo, nas atividades práticas supervisionadas, que os acadêmicos confeccionem um ditado imagético sobre a evolução do léxico do Português Brasileiro para alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta que julgamos interessante, uma vez que busca

apresentar os conteúdos de forma lúdica na Educação Básica, mostrando aos futuros professores possibilidades de trabalho com o léxico em sala de aula.

Frisamos, que, embora o plano aponte para uma língua histórica e variável e apresente uma possibilidade de trabalho dos conteúdos na Educação Básica, a disciplina parece não se pautar pelas concepções de linguagem, texto e de gêneros discursivos das DCELP. O que podemos observar também no terceiro aspecto que destacamos: no conteúdo de número 10 (conforme figura 22), que trata do letramento acadêmico, o plano indica a elaboração de **resenhas escolares** e de **textos dissertativos curtos**.

Apesar de tratar do letramento dos acadêmicos e, nesse sentido, se filiar a uma concepção de linguagem como prática social, e prever a elaboração de textos do gênero resenha, ao tratar da elaboração de textos dissertativos, o plano parece tratar tipos textuais e gêneros discursivos como se fossem sinônimos, quando, na verdade, não o são.

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 154/155).

Assim, dissertar, narrar, expor, descrever, por exemplo, são tipos textuais e, desse modo, diferem dos gêneros. Um texto filiado a um gênero discursivo pode apresentar diferentes tipologias, que explicitam trechos linguísticos de narrativa, argumentação, descrição etc. Gêneros, por sua vez, são “entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), uma vez que todos os textos que produzimos para interagir são conformados em um ou outro gênero. Ou, conforme Bakhtin (2011[1979]), tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam em comum conteúdo temático, construção composicional e estilo e que, em grande medida, refletem a organização da sociedade, uma vez que são as formas pelas quais as diferentes esferas de atividade humana organizam seu discurso.

A escrita pautada na tipologia textual é própria da segunda concepção de linguagem – linguagem como instrumento de comunicação. A esse respeito, Geraldi (1997) discute, ao criticar os exercícios de redação solicitados nas escolas, que “Apesar de todo esforço didático em distinguir descrição de narração, os textos reais parecem não se conformar: em narrações há descrições e em descrições apela-se para a narração de fatos que caracterizam (e portanto descrevem)” (GERALDI, 1997, p. 150). Logo, nenhum texto é puro em sua tipologia.

Desse modo, ao observar que o plano trata da elaboração de textos dissertativos, inferimos que o plano não compartilha das mesmas concepções que as DCELP.

Por fim, destacamos que *História da Língua Portuguesa* é uma disciplina comum aos cursos de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon. A abordagem que as disciplinas recebem em ambos os cursos, contudo, é distinta.

O curso de Foz do Iguaçu, em seu conteúdo programático, enfatiza a variação linguística, tratando da história da língua latina e das línguas românicas, da formação sócio-histórica do português brasileiro, da língua portuguesa no mundo atual, e destaca as variantes linguísticas do Paraná. O léxico só é destaque em dois de seus 16 conteúdos (vide anexo 3): “Aspectos do Movimento da Língua Portuguesa – Léxico Português: Formação, Empréstimo e Estrangeirismos” e “O Português Brasileiro: Aspectos Lexicais, Aspectos Fonológicos e Aspectos Morfossintáticos”.

Já no curso de Marechal Cândido Rondon, observamos que todos os conteúdos são trabalhados numa abordagem lexical, tomando a palavra como ponto de partida para a observação da constituição, mudança e evolução da língua.

Outra distinção é que o curso de Marechal Cândido Rondon prevê atividades que buscam relacionar os conteúdos trabalhados na disciplina com o ensino na Educação Básica, o que não é contemplado no plano de Foz do Iguaçu.

Apesar dessas diferenças, observamos que ambas as disciplinas compartilham da noção de que a língua é histórica e variável e de uma preocupação em propiciar reflexões sobre a influência de fatores extraverbais na mudança linguística, estabelecendo assim, em alguma medida, diálogo com o entendimento de língua das DCELP. Nenhuma delas, contudo, pauta-se pela mesma concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das Diretrizes Estaduais.

3.3.2.3 Leitura e Produção Textual

O plano da disciplina de *Leitura e Produção Textual* aponta para um trabalho centrado no estudo de textos de gêneros da esfera acadêmica e para discussões sobre as atividades de leitura e produção textual na Educação Básica, de modo que, nesta disciplina, podemos estabelecer relações com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros das DCELP. Sua ementa prevê o seguinte:

Figura 23: Ementa da disciplina de *Leitura e Produção Textual*

Ementa		
2017/1	Aprovação: 06/10/2016	Resolução nº 210/2016-CEPE
As concepções de leitura e de texto e a prática escolar e acadêmica relativa a ele, bem como as especificidades linguísticas e organizacionais do discurso científico, abordando temas transversais como diversidade de faixa geracional e sociocultural.		

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 8).

De acordo com a ementa, a disciplina aborda as diferentes concepções sobre leitura e texto, tratando da prática de produção textual tanto na escola quanto na academia. Os gêneros discursivos (ou textuais) não são citados, mas podem ser inferidos quando a ementa afirma tratar das **especificidades organizacionais do discurso científico**, já que, para Bakhtin (2011[1979]), são os gêneros que organizam nosso discurso em uma determinada esfera social que, neste caso, trata-se da esfera científica.

Essa interpretação ganha mais força quando observamos os objetivos da disciplina:

Figura 24: Objetivos da disciplina de *Leitura e Produção Textual*

Objetivos
A inserção da disciplina de Leitura e Produção Textual deverá levar o acadêmico a uma compreensão crítica sobre os conceitos que envolvem a leitura e a produção de textos (no âmbito escolar e acadêmico), a partir de um estudo teórico-prático de ambas as práticas, visando, por este fim, prepará-lo para futuras atividades docentes e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.
Objetiva, portanto:
1. Desenvolver uma atitude crítica-reflexiva sobre a prática de leitura e produção de texto no âmbito escolar e acadêmico.
2. Desenvolvimento de atividades de análise de exercícios de leitura e produção de texto na escola.
3. Análise dos gêneros resumo, resenha, seminário e artigo acadêmico visando o estudo de suas especificidades.
4. Prática de produção de resumo, resenha e artigo acadêmico em respeito às normas da ABNT e do gênero seminário como instrumento privilegiado de transmissão de conhecimentos.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 8).

Nos objetivos, pretende-se que os futuros professores façam um estudo teórico-prático sobre os conceitos de leitura e produção textual, a fim de que estejam preparados para o ensino nas escolas e, também, para a produção acadêmica que lhes será solicitada ao longo da licenciatura. Esta é uma evidência de que a disciplina busca articular teoria e prática, tendo em vista que a formação de docentes é meta principal do curso. Além disso, demonstra a preocupação de apresentar, ao acadêmico, as diferentes concepções de leitura e de texto para que, de posse desse conhecimento, ele possa fazer escolhas críticas e conscientes quando direcionar-se para o ensino.

Objetiva-se, desse modo, que os estudantes desenvolvam uma atitude crítico-reflexiva sobre o trabalho com os textos, tanto na Educação Básica quanto na universidade – o que nos

permite entrever um diálogo com Nóvoa (1992), que defende uma postura crítico-reflexiva dos docentes em sua prática pedagógica. Para tal, a disciplina prevê análise de atividades de leitura e produção textual trabalhadas nas escolas, bem como análise e produção de textos dos **gêneros** resumo, resenha, seminário e artigo, todos da esfera acadêmica. Assim, embora não fique especificado nos objetivos se a disciplina trabalha na perspectiva dos gêneros discursivos ou textuais, fica claro que trabalha com os gêneros.

Com relação ao conteúdo programático, está previsto o estudo de:

Figura 25: Conteúdo Programático da disciplina de *Leitura e Produção Textual*

Conteúdo Programático		C/H
Título		
1	1. A produção textual na universidade	
	1.1 Redação acadêmica	
	1.2 Público-alvo	
	1.3 Estrutura textual	
	1.4 Estilo	
	1.5 Gêneros acadêmicos	
2	2. Resumo	
	2.1 Composição, conteúdo e estilo	
3	3. Resenha	
	3.1 Composição, conteúdo e estilo	
4	4. Artigo Acadêmico	
	4.1 Composição, conteúdo e estilo	
	4.2 Normas técnicas de produção deste gênero: estudo sobre as regras da ABNT	
5	5. Seminário	
	5.1 Composição, conteúdo e estilo	
6	6. Reflexões gerais sobre a prática de produção textual na escola	
	6.1 Conceito de escrita a partir de diferentes abordagens	
	6.2 Análise crítica de encaminhamentos de produção escrita no espaço escolar	
	6.3 A visão dos PCNs e das DCEs a respeito da prática da escrita	
7	7. Reflexões gerais sobre a prática da leitura na escola	
	7.1 Conceito de leitura a partir de diferentes abordagens teóricas	
	7.2 Análise crítica de encaminhamentos de leitura no espaço escolar	
	7.3 Recomendações oficiais sobre o ensino de leitura: a visão dos PCNs e das DCEs	
8	8. Prática como Componente Curricular	
	Esta parte da disciplina se desenvolverá a partir das leituras efetuadas ao longo da disciplina acerca do tema "Leitura" ou do tema "Produção textual". Por meio de leituras teóricas e dos debates efetuados em sala, os acadêmicos refletirão, a partir da teoria estudada, sobre as atividades de "Leitura" ou "Produção textual" encaminhadas nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental II empregados na rede pública paranaense. Para a concretização desta atividade, será elaborado um artigo acadêmico	

Fonte: Plano de Ensino do curso de Letras UNIOESTE – *campus* Marechal Cândido Rondon (Anexo 8).

O primeiro conteúdo a ser trabalhado versa sobre a produção textual na universidade. Nele estão incluídos a redação acadêmica, a estrutura textual e o estilo, todos voltados à análise da materialidade linguística, de modo que a ênfase do conteúdo parece recair nos recursos linguísticos típicos dos gêneros da esfera científica.

Porém, estão previstas também reflexões sobre o público-alvo a quem se destina essa produção, em outras palavras, sobre os interlocutores dos textos dos gêneros dessa esfera. Em

nosso entendimento, ao destacar os interlocutores, a disciplina permite entrever que discute também o contexto de produção desses gêneros.

Afinal, conforme Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), os enunciados são sempre determinados pelas condições reais da enunciação e, uma vez que a enunciação é o produto da interação de sujeitos sócio-historicamente situados, isso implica pensar no interlocutor para quem nos dirigimos. Assim, “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTI, 2011[1979], p. 301). Cada gênero pressupõe um tipo de interlocutor, conforme sua função social e esfera comunicativa de produção e circulação. Logo, ao tratar do público-alvo, a disciplina aponta para reflexões sobre o contexto extraverbal de produção dos textos.

A partir disso, são estudados os gêneros resumo, resenha, artigo acadêmico e seminário, atentando, em cada um deles, para seu conteúdo, composição e estilo. Embora não seja de forma direta, a disciplina aponta para a definição de gêneros numa perspectiva bakhtiniana, reconhecendo que são tipos relativamente estáveis de enunciados que compartilham conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Na sequência, os conteúdos contemplam reflexões sobre a prática de leitura e produção textual na escola, atentando para o conceito de leitura e de escrita a partir de diferentes abordagens. Sobre isso, observamos o seguinte: o conceito de **escrita** é distinto do conceito de **texto** e do de **produção textual**. Nesse sentido, o plano precisaria definir melhor seu objeto de estudo, uma vez que a ementa trata das concepções de **leitura** e de **texto**, os objetivos apontam para a **leitura** e a **produção textual** e o conteúdo trata da **produção textual** apontando para o conceito de **escrita**, que inferimos ser, na verdade, **produção de textos escritos**. Dessa forma como o plano está construído, a ênfase recai apenas sobre a produção de textos escritos em detrimento dos textos orais.

Apesar disso, nossa compreensão é de que a disciplina, ao discutir as distintas formas de conceber a leitura e a produção textual, também aponta para os diferentes modos de conceber o texto, já que cada compreensão sobre o que é um texto resulta em práticas de leitura e de produção diferentes.

O interessante à nossa pesquisa é que, ao discutir as diferentes abordagens sobre a leitura e a produção de textos, a disciplina também prevê discussões sobre a proposta de ensino dos PCN e das DCELP, o que é destacado no conteúdo como a **visão dos PCNs e das DCEs a respeito da prática de escrita** (que, conforme observação anterior, entendemos por produção textual escrita, o que deixa subentendido que não contempla as práticas de

oralidade) e das **recomendações oficiais para o ensino de leitura: a visão dos PCNs e das DCEs.**

Ao discutir a leitura e a produção textual na perspectiva adotada pelas DCELP, inferimos que a disciplina também tratará da compreensão de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que subsidiam essas práticas, estabelecendo relação com as concepções assumidas pelo documento pedagógico estadual.

No entanto, embora os PCN e as DCELP estejam listados na bibliografia do plano, nenhuma das obras do Círculo consta em suas referências. Há, na bibliografia básica, obras de autores como Koch e Costa-Val, cujos estudos filiam-se, em geral, à Linguística Textual; Geraldi, que se pauta nos pressupostos bakhtinianos, mas não costuma tratar dos gêneros; Marcuschi, cujos estudos seguem a linha dos gêneros textuais; Bronckart, Dolz e Schneuwly, que tratam dos gêneros numa perspectiva textual, conforme a teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo entre outros.

As obras são todas pertinentes ao conteúdo da disciplina, pois se filiam a uma concepção interacionista de linguagem, apresentando propostas de trabalho com a LP baseada no estudo dos textos – e dos gêneros em alguns casos. Entretanto, dado o plano destacar que discute a proposta de ensino das DCELP, deveria também listar obras de Bakhtin e do Círculo de modo a dar sustentação a essas discussões. Nem mesmo a obra que versa sobre o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, o qual serviu de base para o desenvolvimento de outras perspectivas sobre os gêneros, é listada.

Diante do exposto, destacamos que a disciplina, ao tratar dos gêneros da esfera científica, trabalha com textos de gêneros diversos e, desse modo, compartilha da concepção interacionista de linguagem. No estudo dos gêneros, trata de seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo, abordando os três elementos que, segundo Bakhtin (2011[1979]), compõem os gêneros (embora não cite esse autor como base teórica).

Ao tratar da produção textual na universidade, frisa o público-alvo a quem se destina, de modo que discute aspectos do contexto extraverbal e sua influência sobre essa produção, num movimento que pode caracterizar uma perspectiva discursiva sobre o estudo da língua. Assim, poderíamos inferir que compartilha das concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e, portanto, das DCELP.

No entanto, a ausência de obras dos membros do Círculo para dar suporte ao plano, não corrobora essas análises, o que evidencia duas possibilidades: o trabalho com os gêneros se dá numa perspectiva textual e não discursiva, com ênfase na composição e estilo dos gêneros – e por isso a disciplina pauta-se na concepção de linguagem interacionista, mas não

dialógica –, ou é necessário reformular o plano para contemplar em sua bibliografia obras que lhe são basilares.

Podemos afirmar, todavia, que, ainda que não se filie exatamente a mesma concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP, a disciplina certamente contempla discussões sobre suas concepções e sua proposta de ensino, buscando possibilitar aos futuros professores subsídios para uma prática pedagógica coerente com o documento estadual.

3.3.2.4 Gêneros Discursivos e Filosofia da Linguagem

Além das três disciplinas do primeiro ano analisadas, destacamos, ainda, a ementa de duas disciplinas do curso de Marechal Cândido Rondon nas quais entrevemos a possibilidade de que estabeleçam alguma relação com as concepções das DCELP.

A primeira delas é a de *Gêneros Discursivos*, que será ministrada no terceiro ano do curso. Sua ementa prevê o seguinte:

Figura 26: Ementa da disciplina de *Gêneros Discursivos*

Disciplina: GÊNEROS DISCURSIVOS				
Carga Horária Total	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	APS	APCC
68h	68h			12h
EMENTA: Perspectivas epistemológicas e metodológicas relativas aos gêneros discursivos e a relação entre gêneros e o ensino de língua, em face da discussão de temas transversais como diversidade de faixa geracional e sociocultural.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon, 2016b, p. 59.

O próprio nome já permite observar uma relação com o documento estadual: trata-se de disciplina que discute os gêneros discursivos e, portanto, em alguma medida, contemplará discussões sobre as concepções presentes nas DCELP.

Em sua ementa, especifica-se que abordará diferentes perspectivas teóricas sobre os gêneros, do que depreendemos que deverá abordar as concepções bakhtinianas também; e metodológicas, o que nos leva a inferir que entre as possibilidades de trabalho com os gêneros na Educação Básica discutirá, entre outras, a perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de LP proposta pelas DCELP.

Com relação à disciplina de Filosofia da Linguagem, que é ministrada no quarto ano, sua ementa é a seguinte:

Figura 27: Ementa da disciplina de *Filosofia da Linguagem*

Disciplina: FILOSOFIA DA LINGUAGEM				
Carga Horária Total	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	APS	APCC
68h	68h			12h
EMENTA: As concepções de linguagem idealista, estruturalista e interacionista e a reflexão sobre as suas consequências pedagógicas para o estudo da língua/linguagem, em face dos temas relativos aos direitos humanos e à diversidade social.				

Fonte: PPP do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon, 2016b, p. 61.

Tendo em vista que a disciplina aborda a concepção interacionista de linguagem e sua influência no ensino de línguas, é provável que trate dos gêneros discursivos (ou textuais), abordando também as teorias bakhtinianas. Desse modo, deixa entrever discussões que contemplem as concepções de linguagem, texto e gêneros das Diretrizes Estaduais. É possível, ainda, que a disciplina contemple discussões pontuais sobre o ensino proposto pelos PCN e DCELP.

Ressaltamos, porém, que apenas a análise dos planos de ensino de ambas as disciplinas, com a observação dos objetivos, do conteúdo programático e da bibliografia, poderia corroborar nossas observações.

Ainda com relação às ementas, destacamos que há muitas disciplinas no curso de Marechal que se pautam pela concepção da linguagem como forma de interação, discutindo diferentes teorias que compõe a chamada Linguística da Enunciação⁴⁵. Assim, são ministradas no segundo ano do curso *Argumentação e Retórica, Estudos Sociolinguísticos e Linguística Textual*; e no quarto, as disciplinas de *Análise do Discurso* e *Léxico-Semântica*. Além dessas disciplinas, o curso conta com *Gêneros Discursivos, Filosofia da Linguagem* – sobre as quais já discutimos – e *Teorias Linguísticas*, a ser ministrada no terceiro ano. Juntas essas disciplinas buscam possibilitar aos futuros professores, como é expresso no PPP, um panorama mais amplo das teorias linguísticas.

A análise do curso de Letras da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon permitiu-nos observar que o PPP destaca a importância de, uma vez que se trata de

⁴⁵ Travaglia (1996) destaca que, a partir principalmente da década de 1960, ganharam corpo correntes de estudo que tratam não só do sistema formal da língua, mas também de questões relacionadas ao contexto em que o uso da linguagem verbal ocorre e à variação linguística. Essas teorias, que incluem a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Sociolinguística, entre outros, podem ser reunidas sob o título geral de Linguística da Enunciação. Segundo Costa-Hübes (2008), o que estas correntes têm em comum é o fato de elevarem a interação social à condição de princípio explicativo dos fatos da língua. “Amparadas neste pressuposto, não mais trataram do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relacionadas ao texto, ao contexto sócio-histórico e ao(s) usuário(s) que as produziram” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 109).

licenciatura, enfatizar a formação docente no curso e discutir, em suas disciplinas, a proposta de ensino dos documentos pedagógicos oficiais, entre o quais as DCELP.

Além disso, o PPP toma como concepção filosófica de linguagem do curso os pressupostos bakhtinianos, filiando-se à mesma concepção de linguagem e de texto das DCELP. Contudo, não faz nenhuma referência aos gêneros discursivos e estabelece um eixo de organização para as disciplinas de LP – indo da análise das estruturas linguísticas descontextualizadas para os textos e discursos – que é contrário à ordem metodológica para o estudo da língua proposto por Bakhtin e Volochinov (2014[1929]) e, portanto, contrário também a das Diretrizes Estaduais, o que caracteriza uma incoerência.

No que diz respeito às disciplinas, buscam apresentar aos futuros professores um panorama das diferentes teorias linguísticas para que escolham aquela que julgam mais adequada para subsidiar sua prática pedagógica. Destacamos, no entanto, que grande parte dessas disciplinas se pauta pela concepção de linguagem como prática social, de modo que o curso enfatiza uma compreensão interacionista da linguagem, na qual a língua é tomada como histórica e variável, sendo influenciada por fatores extraverbais (culturais, históricos, políticos, sociais).

Já a relação com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP está presente, entre os planos analisados, principalmente na disciplina de *Leitura e Produção Textual*. Mas a análise das ementas deixa entrever a possibilidade de que essas relações também estejam contempladas, ao longo do curso, em disciplinas como: *Gêneros Discursivos* e *Filosofia da Linguagem*. Logo, há um diálogo entre o PPP e os planos de algumas disciplinas do curso com o ensino de LP proposto pelas DCELP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral **relacionar as orientações teórico-metodológicas das DCELP com os PPP e com os planos de ensino de disciplinas de dois cursos de Letras da Unioeste, observando a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que orienta a formação inicial do professor de LP, dentro do contexto sócio-histórico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.**

Para dar conta do proposto, nosso percurso iniciou com a reconstrução histórica das licenciaturas e cursos de Letras em nosso país, incluiu o estudo de obras do Círculo de Bakhtin e de autores que tratam de suas teorias, discutiu a influência das diferentes concepções de linguagem no ensino de LP e analisou a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) e, principalmente, das DCELP (PARANÁ, 2008). Todo esse trajeto foi determinante para ampliar nossa compreensão sobre os cursos analisados e subsidiar o passo seguinte: a análise dos dados gerados a partir dos documentos selecionados.

Depois do estudo do PPP de ambos os cursos – nos quais nos detivemos na análise de suas Justificativas, Concepções, Objetivos, Finalidades, Perfil do Profissional, Metodologia e Ementário – e de examinar os oito planos de ensino selecionados (cinco do de Foz do Iguaçu e três do curso de Letras de Marechal Cândido Rondon), as análises permitiram-nos observar que ambos os cursos dialogam com os pressupostos das DCELP, apresentando disciplinas que discutem sua proposta de ensino e que abordam ou se pautam pelas concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos do documento pedagógico estadual.

No curso de Foz do Iguaçu, contudo, o diálogo de concordância com as concepções das DCELP é maior do que no curso de Marechal Cândido Rondon. Em Foz, o PPP se pauta pela concepção bakhtiniana de linguagem, considerando-a meio de interação e ação sobre o mundo, e seu sujeito como concreto e sócio-historicamente situado. Dessa forma, toma a linguagem como prática social, reconhece sua natureza dialógica e, diante disso, determina como eixo condutor da formação inicial o trabalho com textos de gêneros discursivos diversos: sua leitura, interpretação, compreensão, produção e análise linguística, filiando-se às mesmas concepções das DCELP.

Com relação às disciplinas, em cinco delas observamos relações com as Diretrizes Estaduais: 1) discutindo sua proposta, como no caso da disciplina de *Fundamentos da Educação*; 2) propondo um estudo dos gêneros e de sua relação com o ensino que se pautem pela concepção bakhtiniana de linguagem, de texto como enunciado e de gêneros discursivos,

como no caso das disciplinas de *Leitura, Escrita e Oralidade I, II e III*; 3) propondo um estudo dessas teorias, como observamos na ementa de *Estudos Linguísticos II*.

O curso de Marechal Cândido Rondon, por sua vez, também assume no PPP que sua concepção filosófica de linguagem compartilha dos pressupostos bakhtinianos. Nessa direção, reconhece a linguagem como forma de interação, a face extraverbal do enunciado e o dialogismo que lhe é característico. No entanto, o documento não trata dos gêneros discursivos: frisa muito o trabalho com textos, mas não com os gêneros.

Ao determinar o eixo de organização das suas disciplinas da área de LP, estabelece que o estudo da língua siga dos níveis menores de descrição linguística para os maiores e só então chegue ao texto/discurso/sentido. Ora, se o curso se pauta pela concepção interacionista e dialógica de linguagem, a organização das disciplinas deveria seguir exatamente o caminho contrário: do discurso para a estrutura linguística, na ordem do método sociológico de Bakhtin e Volochinov (2014[1929]). Desse modo, observamos que, apesar de reconhecer a concepção bakhtiniana de linguagem, o curso não é norteado, de fato, por ela – de modo que não podemos afirmar que se pautar exatamente pelas mesmas concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCELP.

O PPP explicita que, dadas as diversas teorias linguísticas existentes, suas disciplinas da área de LP e Linguística não devem eleger um único ponto de vista sobre a linguagem, trazendo distintas abordagens para que os futuros professores possam optar pela que julgarem mais adequada para nortear sua prática. Observamos, todavia, que, ainda que tratem de diferentes teorias – tais como Análise do Discurso, Argumentação, Retórica, Linguística Textual, Sociolinguística, entre outras – à maioria de suas disciplinas subjaz a concepção da linguagem como forma de interação. Logo, se o curso não se pauta necessariamente pela concepção bakhtiniana, compartilha de seu entendimento da linguagem como meio de interação.

Quanto às relações com as DCELP, o PPP esclarece que, por se tratar de um curso de formação de professores, discute as orientações dos documentos pedagógicos, entre os quais cita as Diretrizes Estaduais, possibilitando aos futuros docentes a formação conceitual necessária para que tenham condições de, em sala de aula, atuarem de acordo com a oficialidade. No entanto, as relações com as DCELP são observadas em menos disciplinas do que no curso de Foz do Iguaçu. Se nesse último há pelo menos cinco que discutem, seguem ou estudam as concepções e as propostas do documento estadual, no curso de Marechal há apenas três.

A primeira delas é a disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada no primeiro ano, na qual estão previstas discussões sobre as diferentes concepções de leitura e de texto, atentando para as práticas de leitura e produção textual propostas pelos PCN e pelas DCELP, além do estudo de gêneros da esfera acadêmica (resumo, resenha, seminário, artigo).

Ao propor o estudo dos gêneros, o plano parece se pautar pela teoria bakhtiniana, mas não cita obras do Círculo em sua bibliografia, o que pode apontar, então, para uma abordagem textual dos gêneros – e, embora se trate da concepção de linguagem como forma de interação, não se trata da mesma concepção de texto e de gêneros das DCELP. Assim, a disciplina discute a proposta das DCELP, mas não compartilha, necessariamente, de suas concepções.

A segunda disciplina em que observamos relações com as concepções das DCELP é a de *Gêneros Discursivos*, ministrada no terceiro ano, no qual a ementa prevê discussões sobre as perspectivas epistemológicas e metodológicas relativas aos gêneros discursivos. E a terceira é *Filosofia da Linguagem*, cuja ementa afirma discutir também a concepção interacionista e suas consequências pedagógicas para o estudo da língua/linguagem. Em ambas, inferimos que serão discutidos os pressupostos bakhtinianos e a relação dos gêneros discursivos com o ensino de LP.

É possível observar, desse modo, que nos documentos do curso de Marechal discute-se a proposta de ensino das DCELP e, por consequência, reflete-se também sobre as teorias e as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que lhes subsidia. Não parece, contudo, que essas mesmas concepções sejam adotadas como norte para as suas disciplinas.

Respondendo a nossa pergunta de pesquisa (*Existe um diálogo entre os PPP dos cursos, os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCELP?*), no que diz respeito à formação inicial do professor de LP, existe um diálogo entre os PPP dos cursos e alguns de seus planos de ensino com o que preconizam as DCELP. O curso de Foz do Iguaçu pauta-se pelas mesmas concepções de linguagem, de texto e de gêneros do documento estadual, adotando o estudo de textos de gêneros discursivos diversos como eixo condutor do processo de ensino de línguas na formação inicial. E, em algumas de suas disciplinas, não só discute a proposta de ensino das DCELP, como propõe um estudo dos gêneros subsidiado pelas mesmas concepções do documento estadual.

O curso de Marechal Cândido Rondon pauta-se por uma concepção interacionista de linguagem, mas adota um eixo organizador para a área de LP contrário aos pressupostos bakhtinianos para o estudo da língua. Em algumas de suas disciplinas, o curso estabelece diálogo com as DCELP, mas essa relação se dá mais no sentido de discutir a proposta do

documento, as teorias e concepções que a subsidiam do que de pautar as disciplinas por essas concepções.

Sobre a formação inicial propiciada por ambos os cursos destacamos que⁴⁶:

1) O curso de Marechal Cândido Rondon informa que contempla em todas as suas disciplinas reflexões relacionando os conteúdos estudados ao ensino na Educação Básica. Enfatiza-se, desse modo, a formação de professores como “[...] o objetivo fundamental do curso” (UNIOESTE, 2016b, p. 30).

2) O curso de Foz do Iguaçu, por meio da inserção da disciplina *Pluralidade Linguístico Cultural, Política Linguística e Ensino*, destaca a importância de se considerar, no ensino de línguas, o contexto socioeconômico, cultural e político. No caso dessa licenciatura, a atenção se volta para as características fronteiriças da região. Nesse sentido, o curso parece buscar uma formação linguística ampliada do professor de línguas (CAVALCANTI, 2013).

3) Ambos os cursos frisam a formação de docentes que sejam também pesquisadores, no que compartilham a visão das DCELP sobre o papel dos professores;

Por fim, comparando os cursos analisados com o do *campus* Cascavel, e levando em conta para tal as análises de Souza (2015), observamos que em Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon estabelecem-se mais relações com o ensino preconizado pelas DCELP. O curso de Cascavel, conforme dados de Souza (2015), distancia-se das concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos do documento estadual, discutindo sua proposta de ensino em apenas uma disciplina. Segundo a pesquisadora, que pôde realizar uma análise dos planos de ensino de disciplinas dos quatro anos da licenciatura, embora o PPP aponte que o curso se pauta por uma concepção interacionista de linguagem, isso não se efetiva na maioria das disciplinas de LP e Linguística, havendo algumas que ainda seguem uma proposição basicamente estruturalista.

Os gêneros discursivos são abordados nos planos de apenas três disciplinas das dez postas em análise: *Leitura e Produção Textual, Linguística do Texto e do Discurso e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa*. E as DCELP são listadas somente na bibliografia dos dois últimos planos, sendo que apenas o de estágio de LP informa discutir as propostas dos documentos pedagógicos oficiais.

⁴⁶ Frisamos que nossas análises pautam-se em dados gerados a partir de documentos dos cursos e, portanto, não incluem a observação de aulas ou a realização de entrevistas com professores e acadêmicos a fim de observar se as orientações contidas nos PPP e nos planos de ensino se efetivam na prática de sala de aula.

Souza (2015) conclui que, embora o PPP do Curso de Letras de Cascavel indique que é norteado pela concepção interacionista, “[...] não é possível afirmar que o Curso, no que tange à LP, de fato seja subsidiado por tal concepção de linguagem” (SOUZA, 2015, p. 119).

Nos cursos de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon a situação é diferente: nem todas as disciplinas, como é o caso das de *Gramática* no primeiro curso e da de *Fonética e Fonologia* no segundo, são subsidiadas, de fato, pela compreensão da linguagem como prática social. Contudo, em todas as disciplinas analisadas de ambos os cursos, ressalta-se que a língua é variável e que a mudança linguística sofre influência de fatores extraverbais – políticos, culturais, sociais, raciais, históricos etc.

Assim, a disciplina de *Gramática de Língua Portuguesa I*, no curso de Foz do Iguaçu, trabalha com gramáticas descritivas do português brasileiro e deixa entrever, em seu plano, a possibilidade de propiciar discussões que superem a visão da língua como sistema imutável de formas. Já a disciplina de *Fonética e Fonologia*, contempla, em sua bibliografia, obras que relacionam aspectos históricos, geográficos e culturais à variação linguística, numa abordagem sociolinguística das variantes, e que apresentam possibilidades de trabalho com os conteúdos de Fonética e Fonologia na Educação Básica na perspectiva da análise linguística.

Logo, ao contrário do que Souza (2015) conclui sobre o curso de Cascavel, podemos afirmar que tanto o curso de Foz do Iguaçu quanto o de Marechal Cândido Rondon pautam-se pela concepção interacionista de linguagem.

Uma vez que, conforme Geraldi (1984), toda e qualquer metodologia de ensino – que nesse caso implica uma concepção de linguagem – articula uma opção política de compreensão e interpretação da realidade, temos que: ao eleger a concepção interacionista como basilar nos cursos, os Colegiados explicitam sua opção política por um ensino incluyente, que toma as variedades linguísticas como legítimas e o estudo da língua(gem) como um estudo da nossa sociedade e, desse modo, filiam-se a uma proposta de formação de cidadãos mais críticos sobre o mundo que os cerca.

É importante frisarmos, contudo, que as análises, embora pautadas em dados documentais, trazem nossa interpretação sobre os cursos e focam em um determinado aspecto das licenciaturas: sua relação com as orientações e concepções das DCELP. Dessa forma, tal análise não é completa, nem definitiva. Mesmo nos aspectos que busca observar nos cursos, a análise dos planos de ensino dos quatro anos – com os quais não pudemos contar nesse momento – poderia apontar para novas conclusões.

Assim, longe de terminar, nossa investigação constitui-se num possível início para outras pesquisas que, dando-lhe continuidade, possam observar como essas orientações

trazidas pelos documentos dos cursos se efetivam na prática diária de seus docentes e como são compreendidas pelos acadêmicos. Podem ser realizadas investigações que incluam, por exemplo, a observação de aulas de algumas disciplinas, a realização de entrevistas com acadêmicos, o acompanhamento das disciplinas de estágio – observando tanto o que o docente do curso trabalha na disciplina, quanto a prática dos futuros professores e seu discurso nos relatórios finais –, o acompanhamento do projeto do curso ao longo dos quatro anos, a fim de observar os planos de suas disciplinas a que não tivemos acesso e se, ao final, seus egressos correspondem ao perfil delineado pelos PPP, entre outros. Concluimos, portanto, a pesquisa, mas não a investigação, nem a vontade de continuar questionando, observando, estudando e buscando respostas.

REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá/ MT. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Cuiabá/ MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p. 01-15.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-50.

ALVARENGA, Fernando Marques. **A Formação de Professores no Curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um Estudo de Caso do Curso de Letras da UFSJ. 2012. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. 2012. 260p. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientador: Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010.

BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italo-descendentes em Cascavel/PR**. 2015. 155p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 79-98.

BORGES, Simone Souza. **Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da UEPG**. 2012. 130p. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Pós-graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 6.643**, de 2 de maio de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm>. Acesso em 08 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9**, de 10 de outubro de 1969.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 895**, de 9 de dezembro de 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 18/2002**, de 13 de março de 2002 – Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Maio 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, de 18 de fevereiro de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 1 de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BUSSE, Sanimar. Uma análise geossociolinguística da fala do Oeste do Paraná. In: IX Encontro do CELSUL, 2010, Palhoça. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça: UFSC, 2010

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COLLEONI, Cristini; MALANCHEN, Julia. Brasil anos de 1980: o desejo da democratização e a democracia existente no século XXI. In: 1º Simpósio Nacional de Educação, 2008, Cascavel, PR. **Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação** (online). Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2037.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**. Ed Especial XIX CELLIP, p. 73-97, 1º semestre/2011.

_____. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. 2008. 382 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2008.

D'AVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

DILLINGER, Mike. Forma e Função na Linguística. **D.E.L.T.A.**, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DORETTO, Shirlei Aparecida. **O Ensino de Análise Linguística e os Professores em Formação Inicial**: a relação teoria-prática. 2014. 145p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FARACO, Carlos Alberto. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÍGOLI, Moema Gonçalves Bueno. Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 129-150, jan./jun. 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º semestre 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, Camila Farias. **Estudo da Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa na UFSC**: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras. 2016. 246p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

_____. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa**: retratos e reflexos do PIBID. 2016. 226p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

IACHAK, Viviane Schier Martins. **A confluência teoria-prática na formação do professor de português**. 2014. 153p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marilurdes Zanini.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LIMA, Manuel de Oliveira. **Dom João VI no Brasil, 1808-1821**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LOPES, Norma da Silva. **Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade**. 2001. 408p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Myrian Barbosa da Silva.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino do português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de Professores de Língua Portuguesa em Formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. 2014. 273p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Werner Ludger Heidermann.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em 26 jun. 2017.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 A 1980. **Química Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MILLER, Inês Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-122.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-108.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

MONTEIRO, Newton Paulo. **Formação em Letras e Formação do Professor**. 2010. Disponível em <<http://temasetomos.blogspot.com/2010/02/formacao-em-lettras-e-formacao-do.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MÜLLER, Ana Lucia de Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica Formal. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. A linguagem e a visão de linguagem na formação em Letras. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 595-606, jan./jun. 2013.

_____. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 41, p. 65-74, jan./jun. 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED: 2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 105-120, jan./abr. 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, R.S. **A Disciplina Língua Portuguesa nos Trilhos da Lei, na Prática dos Livros Didáticos e na Memória de Alunos e Professores em Campo Grande. (1960- 1980)**. (Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Eixo 6 - Cultura, Modelos Pedagógicos e Práticas Educativas. Uberlândia, MG. Abril/2006).

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de Linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-38.

PERINI, Mario. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**, v. II, n. 20, p. 33-50, 1º sem. 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 224-274.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais**. Tubarão, SC: [s.n], agosto de 2007. p. 1761-1775.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROMUALDO, Edson Carlos. A expressividade fônica e o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá/MT, v. 18, n. 23, p.43-66, jan./jun. 2011.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 141-160, maio/ago. 2008.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma diversidade no Vale do Itajaí. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2011.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Gilton Sampaio de; PEREIRA, Crígina Cibelle; COSTA, Elvis Alves da. A formação do professor em cursos de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 197-211, jan./jun. 2012.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Subsídios Teóricos na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa**. 2015. 165p. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIOESTE. Projeto Pedagógico do curso Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e respectivas literaturas e Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas literaturas, *campus* de Foz do Iguaçu. In: **Resolução nº 286/2016-CEPE**. 2016a. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2862016-CEPE.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.

_____. Projeto Pedagógico do curso Letras Alemão/Espanhol/Inglês, do *campus* de Marechal Cândido Rondon. In: **Resolução nº 210/2016-CEPE**. 2016b. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2102016-CEPE.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Projeto Pedagógico do curso em licenciatura em Letras Português/Inglês/Espanhol e Italiano do *campus* de Cascavel. In: **Resolução Nº 214/2015-CEPE**. 2015. Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2142015-cepe.pdf?15:43:46>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Apresentação Institucional.** 2017. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 07 mar. 2017.

_____. **PROPLAN. Estatística.** 2017. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/planejamento/direcao-desenv-inst/divisao-de-informacao/estatisticas-proplan>>. Acesso em 07 mar. 2017.

_____. Central de Notícias. **Quatro décadas do Campus.** 2012. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portalunioeste/maisnoticias/35723-Quatro-d_ocadas-do-Campus>. Acesso em 07 mar. 2017.

VANDRESEN, Daniel Salésio. O currículo disciplinar nas DCEs/PR: uma proposta arraigada no projeto moderno e neoliberal. **Travessias**, v. 5, n. 2, p. 493-512, 2011.

VOLOCHINOV, Valetin Nikolaevich (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. O estudo da fonética e sua aplicabilidade no livro didático. In: 9ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, 2007, Marechal Cândido Rondon. **Anais da 9ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2007. v. 9. p. 105-116.

WARDE, Mirian Jorge. Algumas reflexões sobre Licenciaturas e Pedagogia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 20, p. 1262-1264, 1985.

ANEXOS

ANEXO 01 – PLANO DE ENSINO DE *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I*

Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10267
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd, Letivo Vigência

10/05/2017 09:11:24
 Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO			
<i>Campus funcionamento:</i> Campus de Foz do Iguaçu			
<i>Centro responsável:</i> Centro de Educação, Letras e Saúde			
<i>Curso:</i> FOZ0017			
Letras		Matutino	
Licenciatura Plena		Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	
<i>Código PE:</i> 1	<i>Vigência:</i> 2017/1	<i>Data de Fechamento do PE:</i> 05/04/2017	<i>Prd. Letivo:</i> 2017/1
<i>Aprovação (Colegiado de Curso):</i> 10/04/2017		<i>Ata</i> 003/2017	
<i>Homologação (Conselho de Centro):</i> 20/04/2017		<i>Ata nº</i> 02/2017-CCELS	

Disciplina							
1ª série	Estudos Linguísticos I	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
FOZ1802		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
12488 Maridelma Laperuta Martins	1	03/04/2017

Ementa		
2017/1	<i>Aprovação:</i> 08/12/2016	<i>Resolução N°</i> 286/2016-CEPE
Introdução aos estudos da linguagem. A linguagem como fenômeno científico: seus métodos de investigação. A constituição do objeto linguístico. As áreas da linguística. Os estudos da linguagem desde a Antiguidade hindu e grega. Os estudos pré-saussurianos. Os estudos saussurianos e o Estruturalismo. Os estudos chomskyanos e o Gerativismo. Fundamentos da linguística para o ensino.		

Objetivos
- Compreender o processo de constituição dos estudos linguísticos e o percurso da linguística como ciência;
- Conhecer as principais correntes teóricas que compõem a linguística, bem como autores e textos primordiais para a compreensão das mesmas;
- Identificar as principais áreas e subáreas da linguística;
- Estabelecer a relação dos estudos linguísticos com as concepções de língua e linguagem utilizadas na escola

Conteúdo Programático	
Título	C/H
1 Conceitos fundamentais Língua e Linguagem	
2 O que é Linguagem?	
3 Linguagem e Cultura	
4 O que é Linguística?	
5 As áreas da linguística Escolas, Pensamentos, Teorias	
6 Os Percursos dos Estudos Linguísticos A Antiguidade Grega e Hindu nos Estudos Linguísticos	
7 A Linguística Moderna Os Estudos Pre Saussurianos	
8 Estudos Saussurianos Estudos Saussurianos - Introdução	
9 Signo, Significante, Significado	



Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

10/05/2017 09:11:24

Página 2 de 3

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10267
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq. Vigência, Prd. Letivo Vigência

PLANO DE ENSINO	
Conteúdo Programático	
Título	C/H
10	
Língua e Fala	
11	
Sincronia e Diacronia	
12	
Sintagma e Paradigma	
13 Os estudos Gerativistas	
Chomsky	
14	
A Teoria Gerativa	
15 Linguagem e Mente	
Mentalismo, Racionalismo, Inatismo	
16 A linguística e o Ensino de Língua Portuguesa	
A linguística e o Ensino de Língua Portuguesa	
Atividades Práticas	
Atividades Práticas Supervisionadas	
Metodologia	
Aulas expositivas dialogadas; Leituras/resenhas orientadas; Seminários; Participação em seminários, palestras e eventos pertinentes à formação acadêmica.	
Avaliação	
- Seminário – valor 100 – peso 3 – periodicidade anual – em datas a serem estabelecidas com a turma; - Avaliação escrita – valor 100 – peso 3 – periodicidade semestral – individuais, em datas a serem estabelecidas com a turma; - Trabalho escrito sobre o conto "A História de Sua Vida", de Ted Chiang, - valor 100 - peso 1 - em data a ser estabelecida com a turma.	
Bibliografia Básica	
BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos linguísticos. 16ª. ed. Campinas: Pontes, 2008	
CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010	
CHIANG, Ted. História da sua vida. In: _____. História da sua vida e outros contos. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.	
FIORIN, José Luiz. (org). Introdução à Linguística: objetos teóricos. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.	
FIORIN, José Luiz. Introdução à Linguística: Princípios de Análise. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008	
LYONS, John. Língua(gem) e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011	
MARTELOTTA, Mario Eduardo. (org) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2009	
MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina. (orgs). Introdução à linguística. V 1, 2 e 3. São Paulo: Cortez	
SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006	
WEEDWOOD, Barbara. História concisa da linguística. São Paulo: Parábola, 2002	
XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. Conversas com linguistas (orgs). São Paulo: Parábola, 2003	

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Complementar

BENVENISTE, Emile. Problemas de linguística geral I e II. 4. Ed. Campinas, SP: Fontes

BOUISSAC, Paul. Saussure – um guia para os perplexos. Petrópolis: Vozes, 2012

CARBONI, Florence. Introdução à linguística. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1998

HJEMESLEV, Louis. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

KENEDY, Eduardo. Curso básico de linguística gerativa. São Paulo: Contexto, 2013.

LEROY, Maurice. As grandes correntes da linguística moderna. São Paulo: Cultrix, 1967

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. As grandes teorias da linguística – da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz editora, 2006

PINKER, Steven. O instinto da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002

ROBINS, R. H. Pequena história da linguística. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979

SILVA, Silvio Ribeiro da. A precursora e a sucessora da gramática de port-royal. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00006.htm> acesso em março 2017

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 02 – PLANO DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA I



Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10323
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd, Letivo Vigência

18/04/2017 20:45:15
 Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO

Campus funcionamento: Campus de Foz do Iguaçu			
Centro responsável: Centro de Educação, Letras e Saúde			
Curso: FOZ0017	Letras		Matutino
	Licenciatura Plena		
	Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas		
Código PE: 1	Vigência: 2017/1	Data de Fechamento do PE: 08/04/2017	Prd. Letivo: 2017/1
Aprovação (Colegiado de Curso): 10/04/2017		Ata 003/2017	
Homologação (Conselho de Centro):			

Disciplina

1ª série	Gramática da Língua Portuguesa I	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
FOZ1801		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
46950 Odair José Silva dos Santos	1	03/04/2017

Ementa

2017/1 **Aprovação:** 08/12/2016 **Resolução N° 286/2016-CEPE**
 Gramática e língua: diferenciações. Os tipos de gramática: gramática normativa, histórica, internalizada, descritiva. A gramática descritiva: postulados e justificativas para o trabalho descritivo. A fonética e a produção dos sons. A fonologia e o estudo dos fonemas. A morfologia e o estudo dos morfemas. Processos de formação de palavras (etimologia, neologia, empréstimo, derivação, composição). O estudo das classes de palavras: palavras lexicais e palavras gramaticais. Fonética, fonologia e morfologia e suas relações com o ensino de língua portuguesa – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola. Problematizações a respeito das normas padrão e não padrão.

Objetivos

- Conceituar o termo "gramática"
- Caracterizar linguística descritiva;
- Contextualizar os campos da Fonética e Fonologia;
- Caracterizar os ramos Fonética e Fonologia;
- Identificar os elementos fisiológicos da Fonética;
- Conhecer os princípios teóricos e metodológicos da Fonologia;
- Problematizar diferentes abordagens da Fonética e Fonologia no ensino de línguas;
- Relacionar a Fonética e Fonologia com o ensino básico de língua portuguesa.

Conteúdo Programático

Título	C/H
1 A gramática a relação entre gramática e ciência - o que é fazer ciência da linguagem	
1 A gramática Conceitos de gramática	
1 Fonética e fonologia - Histórico dos estudos de Fonética Fonologia; - Distinções entre os dois ramos de estudo; - Princípios básicos da Fonética e Fonologia.	
1 Fonética - Produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio.	
1 História da ortografia portuguesa - Aspectos históricos da ortografia da Língua Portuguesa e suas interfaces com a Fonética e Fonologia.	
2 Relação entre fonética, fonologia e ensino - Encontros vocálicos e consonantais; - Ortografia, acentuação e tonicidade silábica; - Segmentação, ritmo, entonação.	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Título C/H

- 4 Fonologia
- Traços funcionais relevantes;
 - Sistema fonológico do português;
 - O Alfabeto Fonético Internacional;
 - Transcrição fonética ampla.

- 5 Morfologia
- tipos de morfema

- 6 Morfologia
- Noções básicas de morfologia

- 8 Morfologia
- Classes de palavras

Atividades Práticas

Leitura e análise de textos que tratam da interface Morfologia, Fonética, Fonologia e Ensino.

Atividades Práticas Supervisionadas

Produção de atividades práticas com base nos tópicos abordados em sala de aula e a partir da análise de livros didáticos.

Metodologia

- Leituras orientadas;
- Aulas expositivo-dialogadas;
- Pesquisa bibliográfica;
- Apresentação de seminários temáticos.

Avaliação

Ao longo do ano serão efetuadas 04 avaliações que totalizarão 100 pontos:

- Prova escrita 1: valor 25 pontos;
- Prova escrita 2: valor 25 pontos;
- Prova escrita 3: valor 25 pontos;
- Prova escrita 4: valor 25 pontos.

Será aprovado o aluno que atingir nota igual ou superior a 70.

Bibliografia Básica

- BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2012
- BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucena, 2001
- BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Fonética. In: MUSSALIM e BENTES (Org.). Introdução à Linguística. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTILHO, A.T. Pequena gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010
- DILLINGER, M. Forma e função na linguística. In: Revista D.E.L.T.A. Vol. 7 no. 1, 1991.
- KHEDI, Valter. Morfemas do português. 6a. ed. São Paulo: Ática (série princípios), 2002
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. Gramática da língua portuguesa. 7ª. ed. Lisboa: Caminho, 2003
- PERINI, Mario. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Básica

SILVA, Thais Cristóforo. Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Bibliografia Complementar

ALBANO, Eleonora Cavalcante. Gestos e suas bordas: espaço de fonologia acústico articulatória do português brasileiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ALVES, Ieda Maria. Neologismo – criação lexical. 2a. ed. São Paulo: Ática (série princípios), 1994

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise Fonológica. Introdução à teoria e à prática. São Paulo: Mercado de Letras, 2002

KHEDI, Valter. Formação de palavras em português. 3a. ed. São Paulo: Ática (série princípios), 2001

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. Manual de morfologia do português. 3a. ed. Campinas: Pontes, 2003

LYONS, J. Linguagem e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987

NETTO, Waldemar Ferreira. Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2011.

PILLA, Éda Heloísa. Os neologismos do português e a face social da língua. Porto Alegre: AGE, 2002

ROSA, Maria Carlota. Introdução à morfologia. São Paulo: Contexto, 2000

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 03 – PLANO DE ENSINO DE *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA (FOZ)*

Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10329
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd, Letivo Vigência

10/05/2017 09:12:36
 Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO

Campus funcionamento: Campus de Foz do Iguaçu			
Centro responsável: Centro de Educação, Letras e Saúde			
Curso: FOZ0017	Letras		
	Licenciatura Plena		Matutino
	Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas		
Código PE: 1	Vigência: 2017/1	Data de Fechamento do PE: 05/04/2017	Prd. Letivo: 2017/1
Aprovação (Colegiado de Curso):			
Homologação (Conselho de Centro):			

Disciplina

1ª série	História da Língua Portuguesa	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
FOZ1807		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
12488 Maridelda Laperuta Martins	1	03/04/2017

Ementa

2017/1 **Aprovação:** 08/12/2016 **Resolução N° 286/2016-CEPE**
 Língua e mudança: teorias que fundamentam a mudança linguística. Formação sócio-histórica da língua portuguesa: fases e períodos. A língua latina clássica e vulgar: características linguístico-gramaticais. Movimentos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos. História da ortografia portuguesa – os acordos ortográficos. A língua portuguesa no mundo: Europa, Ásia e África – as diversidades étnico-raciais envolvidas nas relações culturais e linguísticas da Língua Portuguesa. O português brasileiro: aspectos sócio-históricos e linguísticos. A língua portuguesa e a História do Paraná: contrastes e variações socioculturais e linguísticas.

Objetivos

- Discutir os conceitos de variação, mudança linguística e diacronia;
- Identificar os fatores sociais que interferem no movimento das línguas;
- Reconhecer os fatos que contribuíram para a formação da língua latina – clássica e vulgar;
- Explicitar as principais características semânticas e morfossintáticas da língua latina, clássica e vulgar, estabelecendo paralelos com as línguas românicas, sobretudo o português;
- Identificar os processos diacrônicos de formação da língua portuguesa;
- Descrever os fenômenos linguísticos ocorridos com as palavras no português;
- Discorrer sobre aspectos do português em diversas comunidades linguísticas: o português europeu, o português africano e o português brasileiro;
- Discriminar a sociohistória e os traços linguísticos das relações entre a língua portuguesa, as línguas indígenas e as línguas africanas na formação do português brasileiro;
- Distinguir as características principais do português brasileiro: léxico, fonologia e morfossintaxe.

Conteúdo Programático

Título	C/H
1 O Movimento das Línguas Noções Básicas de Variação Linguística;	
2 O Movimento das Línguas Conceitos de Mudança Linguística (Diacronia);	
3 O Movimento das Línguas Características da Mudança Linguística.	
4 O movimento das línguas Gramaticalização e Lexicalização	
5 A Língua Latina Breve incursão pela história de Roma Antiga e do Império Romano;	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Título	C/H
6 A Língua Latina Origem do Latim e períodos da língua: Latim Antigo, Latim Clássico, Latim Vulgar, Baixo Latim; Sistema linguístico latino: o Latim Clássico e o Latim vulgar	
7 As Línguas Românicas Romanização da Península Ibérica;	
8 As Línguas Românicas Origem das Línguas Românicas e Caracterização dos Romances	
9 Formação histórico-linguística da Língua Portuguesa História da Formação e do Desenvolvimento de Portugal; Os períodos Germânico e Árabe; O Galego-Português.	
10 Leis fonéticas e noções de Fonética Histórica Metaplasmos; Formas divergentes, convergentes e analogia	
11 Aspectos do movimento da Língua Portuguesa Ortografia: Movimentos e Acordos	
12 Aspectos do Movimento da Língua Portuguesa Léxico Português: Formação, Empréstimos e Estrangeirismos	
13 A língua portuguesa no mundo atual O Português Europeu; O Português na Ásia e na África	
14 O Português Brasileiro Formação Sociohistórica: a contribuição da Língua Portuguesa, das Línguas Indígenas e das Línguas Africanas;	
15 O Português Brasileiro Aspectos Lexicais; Aspectos Fonológicos; Aspectos Morfossintáticos	
16 O Português Brasileiro e a História do Paraná Aspectos Linguísticos da Fala do Paranaense (Léxico, Fonologia e Sintaxe)	
Atividades Práticas	
-	
Atividades Práticas Supervisionadas	
-	
Metodologia	
Leituras orientadas; Aulas expositivas dialogadas; Pesquisa bibliográfica	
Avaliação	
- Avaliação escrita – valor 100 – periodicidade semestral - peso 4 (cada uma) – individuais, em datas a serem estabelecidas com a turma;	

PLANO DE ENSINO

- Trabalho com apresentação oral sobre a variação linguística no Paraná – valor 100 - peso 2 – periodicidade anual, em data a ser estabelecida com a turma.

Bibliografia Básica

BEARZOTI Filho, Paulo. Formação linguística do Brasil. Curitiba: Nova didática, 2002.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. Gramática histórica. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1969

COUTINHO, Ismael de Lima. Gramática Histórica. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística histórica. São Paulo: Parábola, 2005

GARCIA, Janete Melasso. Introdução à teoria e à prática do latim. 2. Ed. Brasília: UnB, 2000

ILARI, Rodolfo. Linguística Românica. São Paulo: Ática, 1997.

MARTELOTA . Mario Eduardo. (org) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2009

TEYSSIER, Paul. História da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997

Bibliografia Complementar

BAGNO, Marcos. A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? – um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CARDOSO, Zélia de Almeida. Iniciação ao latim. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. Gramática Histórica. São Paulo: Ática, 1969.

CASTRO, Ivo. Introdução à história do português. Lisboa: Colibri, 2008

ELIA, Sílvio. Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Org.). África no Brasil: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009

HOUAISS, Antônio. O Português no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992

MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. Contradições no ensino do português: a língua que se fala x a língua que se ensina. 2ª ed. São Paulo: Contexto; Salvador: Univ. Federal da Bahia, 1997

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). Origens do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2007

RÔNAI, Paulo. Curso básico de latim - Gradus Primus. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SPINA, Segismundo (Org.). História da Língua Portuguesa. Volume I ao VI (Fundamentos 21 ao 26). São Paulo: Ática, 1988

-

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 04 – PLANO DE ENSINO DE *LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE I*

Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Vigência = 10371 e Turma Aberta = A
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Códig Disciplina, Seq. Vigência, Prd. Letivo Vigência

06/09/2017 08:25:48
 Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO					
Campus	Campus de Foz do Iguaçu				
Centro responsável:	Centro de Educação, Letras e Saúde				
Curso: FOZ0017	Letras		Licenciatura Plena		Matutino
	Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas				
Código PE: 1	Vigência: 2017/1	Data de Fechamento do	07/06/201	Prd.	2017/1
Aprovação (Colegiado de	19/06/2017	005			
Homologação (Conselho de	28/06/2017	Ata nº 04/2017-CCELS			

Disciplina							
1ª série FOZ1800	Leitura, Escrita e Oralidade I	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Tota
		68	0	0	0	0	68

Docente			Admissão	Data Entrada
32875	Helena Paula Domingos		2	03/04/2017

Ementa		
2017/1	Aprovação: 08/12/2016	Resolução N° 286/2016-CEPE
Estudo dos gêneros discursivos e suas relações com o ensino de língua portuguesa. Gêneros acadêmicos em suas modalidades escritas e orais: resumo, resenha, diário de leitura, seminário.		

Objetivos
- Compreender a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais, considerando seus aspectos cognitivos, linguístico-enunciativos e discursivos;
- Perceber que o estudo da linguagem envolve demandas históricas, sociais, políticas, econômicas, pedagógicas, culturais e ideológicas;
- Verificar e refletir sobre como se consolida a leitura, a escrita e a oralidade no contexto escolar;
- Conhecer as teorias interacionistas e discursivas da linguagem;
- Identificar os gêneros discursivos como forma de organização da língua em uso;
- Ler, analisar e produzir textos dos diversos gêneros discursivos explorando as práticas da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem;
- Aprimorar a competência linguística de leitura e interpretação de texto.

Conteúdo Programático	C/H
1 Concepções de língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa	
Concepção de leitura	
A interação autor-texto-leitor	
A linguagem como expressão do pensamento, como estrutura e como lugar de interação	
Leitura e produção de sentido	
Dimensões sociais do uso da língua: práticas valorizadas e não valorizadas socialmente	
Princípios de textualidade: coerência e coesão	
2 O estudos dos gêneros discursivos na perspectiva dos Estudos de Bakhtin	
Teoria clássica dos gêneros	
Surgimento da prosa comunicativa e os estudos do Círculo de Bakhtin	
As esferas sociais de uso da linguagem e as práticas discursivas	
classificação dos gêneros, dimensões e ensino	
Enunciado, enunciado concreto e enunciação	
O dialogismo, a polifonia e a interação verbal do processo comunicativo	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Titulo *C/H*

3 Gêneros discursivos e ensino

Reflexões sobre o uso social da linguagem por meio dos gêneros do discurso
Aspectos sociodiscursivos da leitura e da escrita
Texto, contexto e intertextualidade
Concepções de intertextualidade
Composição, conteúdo e estilo dos gêneros discursivos
Gêneros acadêmicos: as práticas discursivas na universidade
Resumo
Resenha
Diário de leitura
Seminário
Abordagens teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos na escola.

Atividades Práticas

Atividade prática como componente curricular - APCC. Será realizada análise de textos dos alunos do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, da rede estadual de ensino, com base nas reflexões teóricas da disciplina, enfocando as práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade.

Atividades Práticas Supervisionadas

Metodologia

Aulas expositivas e dialogadas com o uso do multimídia, vídeos, filmes e textos diversos;
Leituras orientadas;
Dinâmica de grupo;
Atividades individuais ou em grupos;
Fichamentos, resenhas;
Leitura e produção de textos acadêmicos;
Participações em eventos que contribuam com a formação continuada do acadêmico;
Comunicação oral
Seminários e debates

Avaliação

Prova dissertativa individual - 100 pontos
Prova em dupla sem consulta - 50 pontos
Seminário - 30 pontos
APCC - 20 pontos
Revista de língua portuguesa - 100 pontos

Obs.: A média da disciplina será alcançada na divisão por 3.

Bibliografia Básica

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DELLAGNELLO, Adriana de C. Kuerten; RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Introdução aos estudos da linguagem. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. O Texto na sala de aula. (org.) Milton José de Almeida... [et al.] 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. 18. ed. São Paulo: Contexto,

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Básica

2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (orgs.) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Marina Appenzeller e Maria E. Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Bibliografia Complementar

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ Mikhail Bakhtin (V.N volochinov). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Leitura e produção textual acadêmica. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011

KLEIMAN, Angela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis)curso, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento, Campinas: Mercado de Letras, 1994.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ANEXO 05 – PLANO DE ENSINO DE *PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL, POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO*



Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10389
Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd. Letivo Vigência

10/05/2017 09:12:05
Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO

Campus funcionamento: Campus de Foz do Iguaçu			
Centro responsável: Centro de Educação, Letras e Saúde			
Curso: FOZ0017	Letras		
	Licenciatura Plena		Matutino
	Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas		
Código PE: 1	Vigência: 2017/1	Data de Fechamento do PE: 26/03/2017	Prd. Letivo: 2017/1
Aprovação (Colegiado de Curso): 10/04/2017		Ata 003/2017	
Homologação (Conselho de Centro): 20/04/2017		Ata nº 02/2017-CELS	

Disciplina

1ª série FOZ1806	Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
13281 Isis Ribeiro Berger	3	03/04/2017

Ementa

2017/1 **Aprovação:** 08/12/2016 **Resolução N° 286/2016-CEPE**
O panorama sociolinguístico brasileiro, as políticas linguísticas e sua relação com a formação do professor e o ensino-aprendizagem em contexto de diversidade, como o de fronteiras.

Objetivos

Promover um espaço de reflexão/discussão/pesquisa sobre os saberes em torno da diversidade linguístico-cultural no âmbito do território do Estado Brasileiro, bem como no âmbito do espaço fronteiriço.

Propiciar aos acadêmicos um espaço para introdução aos estudos relacionados à Política Linguística enquanto área do saber acadêmico e enquanto ótica de trabalho, pesquisa e intervenção.

Promover um espaço de reflexão/discussão/pesquisa quanto aos efeitos/implicações das ações de gestão de línguas para a formação de professores de línguas e para o ensino.

Conteúdo Programático

Título	C/H
1 Diversidade Linguístico-cultural do Estado Brasileiro. A diversidade linguístico-cultural do Estado Brasileiro e a construção do mito do monolingüismo no Brasil.	
2 Diversidade linguístico-cultural nas fronteiras nacionais. A diversidade linguístico-cultural nas fronteiras nacionais e panorama de ações em torno das línguas na/para a educação na fronteira.	
3 Política Linguística, Planejamento Linguístico e Gestão de Línguas Introdução à Política Linguística enquanto campo disciplinar e enquanto ótica de trabalho.	
4 Gestão do multi/plurilingüismo Panorama de diferentes medidas/ações de gestão de línguas, precisamente do multi/plurilingüismo.	
5 Tipologia das políticas linguísticas Tipologia das políticas linguísticas e ações de gestão de línguas.	
6 Políticas linguístico-educacionais Políticas linguístico-educacionais e formação de professores.	
7 Modelos/Abordagens de Gestão de Línguas na Educação Educação Monolíngue, Educação Bilingue, Educação Multilíngue, Educação Plurilingüística.	

Atividades Práticas

As atividades práticas como componente curricular, dessa disciplina, compreende basicamente a realização e apresentação

PLANO DE ENSINO

de pesquisas-piloto em torno de temas relativos aos conteúdos da disciplina.

Atividades Práticas Supervisionadas

Metodologia

Para esta disciplina as aulas serão expositivas e dialogadas, buscando envolver a participação dos acadêmicos na gestão e compartilhamento dos conhecimentos relativos à disciplina.

Para tanto, busca-se propiciar ao acadêmico um espaço para que sejam capazes de desenvolver questões em torno da pluralidade linguístico-cultural no âmbito do Estado Brasileiro e espaços fronteiriços, da gestão de línguas e do multi/plurilinguismo e de seus efeitos/reflexos para a formação de professores e ensino. Desse modo, a metodologia proposta visa a inseri-los no no ambiente acadêmico de pesquisa.

Inserem-se nessa proposta metodológica: a) leitura, discussão, debates e produção de resumos críticos em torno de textos; b) atividades de pesquisa de campo realizadas em ambiente extraclasse; c) vídeo-debates; d) participação em eventos (seminários, simpósios, congresso, comunicações em sessões temáticas) em torno das temáticas abordadas nessa disciplina.; e) realização de pesquisas em ambiente externo.

Outras referências (livros/artigos) poderão ser utilizadas na disciplina, além dos constantes na Bibliografia deste Plano de Ensino, conforme andamento das atividades e perfil da turma ingressante.

Avaliação

Consoante metodologia proposta, os alunos serão avaliados conforme sua participação, engajamento nas aulas e realização das atividades propostas (vide Metodologia de Ensino), bem como por meio de produção e compartilhamento de conhecimentos.

1. Avaliação processual (participação e realização das atividades propostas em aula, trabalhos realizados em ambiente extraclasse, realização de diários de leituras, etc.) - Nota total de 50 pontos.

*Está previsto um total de 10 atividades (0,5 pontos cada), de formato variado, sendo tanto atividades de apresentação e exposição oral, quando escrita.

2 Avaliações semestrais (avaliação somativa) na forma de prova dissertativa em torno das temáticas e leituras realizadas ao longo da disciplina; Nota de 25 pontos cada avaliação (total de 50 pontos)

Bibliografia Básica

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

IDEAÇÃO. Dossiê: gestão em educação linguística de fronteira. UNIOESTE. Cascavel, PR: Edunioeste, v. 13, n. 2, 2. sem., 2011. p. 11-20.

MORELLO, R. Leis e línguas no Brasil: O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis, IPOL: 2015.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller. Livro de Registro de Línguas: Uma política patrimonial para as línguas brasileiras. In: As políticas linguísticas das américas em um mundo multipolar (Anais do III Seminário Interamericano sobre a Gestão das Línguas. Rio de Janeiro: União Latina, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. Revista Linguagem, 11 ed., nov.-dez. 2009c. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: jan, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cleo. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cleo; RASO, Tommaso (Org.). Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SILVA, I.; PIRES-SANTOS, M.E.; JUNG, N. M. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. Domínios da Linguagem, vol. 10 n.4 | out./dez. 2016, p. 1257-1277.

Bibliografia Complementar

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Complementar

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português). In: Martius-Staden-Jahrbuch. São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Vol. 1: Patrimônio cultural e diversidade linguística. Brasília: IPHAN, 2014. 95 p. Disponível em: < http://issuu.com/designcasa8/docs/indl_guia_vol.1_21.>

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

Poderão ser utilizados, como referências, textos nas três línguas ofertadas pelo curso (português, inglês e espanhol).

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 06 – PLANO DE ENSINO DE *FONÉTICA E FONOLOGIA*

Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 11128
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd, Letivo Vigência

13/04/2017 11:00:18
 Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO			
<i>Campus funcionamento:</i> Campus de Marechal Cândido Rondon			
<i>Centro responsável:</i> Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras			
<i>Curso:</i> MCR0033		Letras Licenciatura	
		Noturno	
Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e em Língua Inglesa			
<i>Código PE:</i> 1	<i>Vigência:</i> 2017/2	<i>Data de Fechamento do PE:</i> 03/04/2017	<i>Prd. Letivo:</i> 2017/2
<i>Aprovação (Colegiado de Curso):</i> 31/03/2017 003/2017			
<i>Homologação (Conselho de Centro):</i>			

Disciplina							
1ª série MCR0446	Fonética e Fonologia	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
1056 Clarice Braatz Schmidt Neukirchen	3	16/08/2017

Ementa		
2017/1	<i>Aprovação:</i> 06/10/2016	Resolução nº 210/2016-CEPE
Os modelos teóricos e os conceitos referentes à fonética e à fonologia da língua portuguesa, correlacionando-as ao processo de ensino-aprendizagem e a temas transversais como diversidade étnico-racial e de faixa geracional.		

Objetivos
1) Propiciar a compreensão dos princípios básicos da fonética e da fonológica e dos pontos de aproximação e divergência entre os dois campos de estudo, enfatizando o objeto de investigação de cada área;
2) Compreender a fonética articulatória, com relação aos órgãos que intervêm na formação dos sons, mais especificamente dos fonos/fonemas da língua portuguesa falada no Brasil;
3) Desenvolver a habilidade de uso da transcrição de dados de fala, utilizando-se, para tanto, o Alfabeto Fonético Internacional;
4) Refletir a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas das distintas regiões do país e, assim, incentivar estudos da variação no português brasileiro no campo da fonética/fonologia, identificando, assim, fonemas e alofones;
5) Refletir a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas relacionadas a faixa geracional e diversidade étnico-racial.
6) Analisar as relações entre fonética e fonologia e a aquisição da fala e escrita;
7) Observar a relação existente entre os processos fonológicos e recursos prosódicos e o ensino da língua materna.

Conteúdo Programático	
Título	C/H
1	4.00
A fonética e fonologia: suas funções e interfaces.	
2	2.00
A fonética articulatória: o aparelho fonador.	
3	4.00
Descrição dos segmentos consonantais: lugares e modos de articulação.	
4	2.00
Descrição dos segmentos consonantais: articulações secundárias	
5	2.00
Descrição dos segmentos vocálicos	
6	2.00
Os glides e os róticos	
7	4.00
O alfabeto fonético internacional e a transcrição fonética	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Título	C/H
8	2.00
Coleta de dados: o contraste entre fala de laboratório (lab speech), fala semi-espontânea e fala espontânea.	
9	4.00
Exercícios de transcrição fonética de dados coletados	
10	2.00
Fonologia	
11	2.00
Traços distintivos. Fones e alofones.	
12	2.00
Processos fonológicos: apagamento, monotongação, ditongação e despalatização.	
13	4.00
Processos fonológicos e aquisição da linguagem	
14	4.00
Processos fonológicos e ensino de língua materna	
15	4.00
A fonética e a fonologia nos materiais didáticos de ensino médio e fundamental	
16	4.00
Prosódia: a expressividade fônica e o trabalho do professor de língua materna.	
17	4.00
Variações fonéticas e processos fonológicos em distintas regiões no país	
18	4.00
Reflexões a respeito dos traços fonéticos e processos fonológicos de algumas variantes linguísticas relacionadas a faixa geracional e diversidade étnico-racial.	
19	12.0
APCC	

Atividades Práticas

Esta parte da disciplina ocorrerá a partir da análise em que os acadêmicos desenvolverão estudos sobre aspectos fonéticos e fonológicos, de conteúdos didáticos relacionados ao ensino de Fonética e Fonologia, explorando materiais didáticos. Para essas atividades serão destinadas 12 horas de aula e seguirão as seguintes etapas: Considerando os conteúdos relativos à fonética e fonologia, o acadêmico a) escolherá um capítulo de livro didático ou apostila que esteja sendo utilizado em uma das escolas de Ensino Médio e/ou Fundamental da região Oeste do Paraná no ano de 2017; b) O aluno analisará o capítulo escolhido, verificando como os conteúdos relativos à fonética/fonologia são explorados, elaborando um artigo científico, à luz do material teórico estudado nas aulas da disciplina; c) apresentará para os colegas em sala, em forma de comunicações, o resultado do estudo analítico/crítico sobre o material didático explorado de modo a apresentar subsídios para a aplicabilidade deste, como pressupostos metodológicos teóricos e práticos para o Ensino Fundamental e/ou Médio. O trabalho poderá ser desenvolvido individualmente ou em dupla.

Atividades Práticas Supervisionadas

O PPP desta disciplina não contempla a necessidade de atividades práticas.

Metodologia

A disciplina será desenvolvida a partir de:

- 1) Aulas expositivas por parte da docente da disciplina;
- 2) Debates pautados em textos;
- 3) Leituras dirigidas e análise de textos;
- 4) Atividades de exercícios e resumos feitos a partir dos textos lidos;
- 5) Seminários apresentados pelos discentes e/ou grupo de trabalho;
- 6) Pesquisas dirigidas;
- 7) APCC realizada a partir do conteúdo da disciplina e de material didático.

PLANO DE ENSINO
Avaliação

A avaliação dos acadêmicos ocorrerá por meio da soma das seguintes avaliações, compondo a nota anual:

- 1) Trabalhos de transcrição fonética (individuais ou em duplas) e resumos (individuais) de material teórico que, conjuntamente, somarão 20 pontos, compondo assim 20% da nota final.
- 2) Duas provas escritas, individuais, sem consulta, cada uma com peso 20, somando assim 40 pontos e totalizando 40 % da nota final.
- 3) APCC, (que será desenvolvida conforme consta em campo específico deste plano de ensino), com peso 40.

Em todas as formas de avaliação serão observados: adequação à proposta, domínio dos pressupostos básicos dos conteúdos da disciplina, a escrita formal, domínio de estrutura textual, coesão e coerência nas atividades escritas desenvolvidas. Todas as avaliações devem demonstrar senso crítico e domínio da estrutura linguística. Segunda chamada de provas/trabalhos somente seguindo a tramitação legal.

Bibliografia Básica

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Editora Scipione, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Guia de transcrição fonética. Campinas: UNICAMP, 1983.
- CALLOU, D. & LEITE, Y. Iniciação à fonética e à fonologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1990.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga. Fonética e fonologia do português brasileiro. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

Bibliografia Complementar

- BUSSE, Sanimar. Uma análise geossociolinguística da fala do oeste do Paraná. In.: Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça-SC: UFSC, 2010.
- FARACO, C. A Escrita e alfabetização. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- HORA, D. da e COLLISCHONN, G. Teoria lingüística: fonologia e outros temas. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.
- LEITE, Y. e CALLOU, D. Como falam os brasileiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (Orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 105-146.
- MATTOSO CÂMARA JR. Joaquim. Para o estudo da fonêmica portuguesa. 2.ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. Revista ReVEL, v. 3, n. 5, ISSN 1678-8931, 2005.
- ROMUALDO, Edson Carlos. A expressividade fônica e o trabalho do professor de língua portuguesa. In.: Revista Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, jan./jun., 2011, p.43-66.
- SANTOS, Camila Fernandes; SANTOS, Roberval Correia dos Santos; COSTA, Geisa Borges da. Processos fonológicos: um olhar sobre a escrita de alunos das séries iniciais. In.: Cadernos do CNLF, Vol. XVII, n. 08. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013.
- SOARES, M. A. B. P. Iniciação à fonética. In: Cadernos didáticos UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- SOUZA, Cláudia N. Roncarati. Fatores fonológicos. In: MOLLICA, M.C. (org.) Introdução à sociolingüística variacionista. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos da UFRJ, 1994, p. 39-46.
- VON BORSTEL, Clarice N. O estudo da fonética e sua aplicabilidade no livro didático. Anais da 9ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários – Linguagem e Gramática. n.6., v.6, p. 105-116, 2007.

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 07 – PLANO DE ENSINO DE *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA* (MARECHAL)



Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10838
Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq. Vigência, Prd. Letivo Vigência

02/04/2017 09:59:10
Página 1 de 3

PLANO DE ENSINO

Campus funcionamento: Campus de Marechal Cândido Rondon			
Centro responsável: Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras			
Curso: MCR0033	Letras		
	Licenciatura		Noturno
	Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e em Língua Inglesa		
Código PE: 1	Vigência: 2017/1	Data de Fechamento do PE: 02/04/2017	Prd. Letivo: 2017/1
Aprovação (Colegiado de Curso):			
Homologação (Conselho de Centro):			

Disciplina

1ª série MCR1433	História da Língua Portuguesa	Carga Horária					
		AT	AP	AE	APS	APCC	Total
		68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
5307 Márcia Sipavicius Seide	1	03/04/2017

Ementa

2017/1 **Aprovação:** 06/10/2016 **Resolução nº 210/2016-CEPE**
Variação e mudança linguística, linguística histórica e constituição do léxico da língua portuguesa, relacionadas à diversidade étnico-racial, às culturas indígenas e afro-brasileiras, às políticas linguísticas de países lusófonos e a tópicos da história do Paraná.

Objetivos

Propiciar ao acadêmico, por meio do estudo de textos pertinentes à disciplina, um panorama sobre a formação, transformação, usos e funções da Língua Portuguesa ao longo do eixo cronológico e uma compreensão dos fatores sociais e políticos envolvidos na criação e consolidação da língua portuguesa como língua histórica.

Conteúdo Programático

Título	C/H
1 Fonética e fonologia Adaptação de antropônimos estrangeiros no Português Europeu e no Português Brasileiro atual e 1.b. alçamento da pré-tônica.	
2 Morfologia Propagação dos sufixos -ismo, -ista, -ístico e -ística etc, do grego ao latim e às línguas românica.	
3 Sintaxe e semântica Surgimento e gramaticalização da palavra "porém" com função adversativa na Língua Portuguesa	
4 Formação e desenvolvimento da Língua Portuguesa como língua natural As hipóteses de crioulização, de transmissão linguística irregular e deriva linguística.	
5 Lexicologia e Lexicografia Formação do léxico da língua portuguesa e o surgimento dos dicionários em língua portuguesa.	
6 Formação e desenvolvimento da Língua Portuguesa como língua histórica Surgimento da língua portuguesa como língua histórica.	
7 Onomástica histórica do Estado do Paraná parte 1 Antropônimos e topônimos de diferentes regiões paranaenses: Guaíra, Garapuava	
8 Onomástica histórica do Estado do Paraná parte 2 Antropônimos e topônimos de diferentes regiões paranaenses Marechal Cândido Rondon e Londrina.	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Título	C/H
9 Atividades Práticas Supervisionadas Elaboração e apresentação em grupo de até 4 componentes de ditado imagético sobre etimologia e evolução semântica do léxico do Português Brasileiro como atividade lúdica a alunos dos últimos ano do Ensino Fundamental.	
10 Letramento Acadêmico exercícios de paráfrase, regras de citação e referência bibliográfica, elaboração de textos dissertativos curtos, roteiro para auto-avaliação dos textos dissertativos, escolha dos dois melhores para formação de portfólio, leitura e análise de resenha acadêmica, leitura e análise de resenha escolar, leitura e explicação de texto instrutivo sobre como fazer uma resenha escolar, elaboração (em grupos de dois a quatro componentes) de 1ª.versão de resenha escolar, orientação presencial para avaliação da 1ª.versão, elaboração de 2ª.versão.	
11 Preparação para o ENADE Leitura, aplicação, correção e análise crítica de questão objetiva do último ENADE do curso de letras sobre tópicos de História da Língua Portuguesa.	

Atividades Práticas

Atividades Práticas Supervisionadas

ATIVIDADE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - DITADO IMAGÉTICO ELABORADO E APRESENTADO POR GRUPOS DE ATÉ QUATRO COMPONENTES VISANDO ENSINO DO LÉXICO DE MODO LÚDICO E MULTIMODAL A ALUNOS QUE ESTÃO FINALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL.

Metodologia

Além dos procedimentos metodológicos com foco no ensino dos conteúdos (aula expositiva e dialogada e estudo dirigido), haverá atividades visando os letramentos acadêmicos dos alunos mediante a aplicação das seguintes estratégias. Portfólio de textos dissertativos: Elaboração de texto dissertativo a partir de questão aberta, atividade de releitura e refacção coletiva de respostas selecionadas com ajuda do professor, utilização de roteiro de auto-avaliação dos textos e escolha dos melhores para elaboração de port-fólio por parte dos alunos.

Resenha escolar: leitura de análise de resenha acadêmica publicada, leitura e análise de resenha escolar, leitura de texto instrutivo sobre como fazer uma resenha escolar e orientação inicial, elaboração de primeira versão de resenha por parte dos alunos, orientação presencial visando a refacção, elaboração de segunda versão de resenha por parte dos alunos.

Ditado Imagético: elaboração de atividade pedagógica lúdica para os anos finais do ensino fundamental com utilização de tecnologias da informação para criação e apresentação de textos multimodais.

Avaliação

Pertinência na seleção das informações fornecidas, correção gramatical, coesão, coerência e ausência de plágio. Os seguintes instrumentos de avaliação serão utilizados ao longo do semestre: 1 Port-fólio (30 pontos); 1 atividade de APCC em grupo de 3 a 4 componentes (30 pontos), 1ª.versão de resenha escolar de capítulo de livro (15 pontos), 2ª.versão da resenha escolar (15 pontos).

Etapas de elaboração do port-fólio

Entrega ao professor dos textos dissertativos: 1 ponto por entrega totalizando 3 pontos pois serão solicitados 3 textos.

Auto-avaliação dos textos dissertativos seguindo-se roteiro prévio: 1 ponto por avaliação totalizando 3 pontos

Atribuição de 1 ponto de bônus aos alunos que entregarem e auto-avaliarem todos os textos

Escolha do resumo que será pontuado, refacção do resumo para entrega de versão final ao professor : nota de zero a vinte pontos.

OBS: Os alunos que se matricularem ao longo do 1º.bimestre letivo entregarão todos os textos e todas as auto-avaliações, a versão inicial e a versão final do resumo na penúltima aula do curso, haverá uma reunião presencial extra-classe para orientação a esses alunos assim que as chamadas para matrícula estiverem definitivamente encerradas. Os alunos em regime de dependência entregarão seus trabalhos finais na mesma data, outra reunião será marcada para orientar os alunos em regime de dependência.

Para a resenha será verificado se as orientações dadas foram seguidas.

Para a APCC a avaliação se baseará na reação da audiência e na capacidade de comunicação oral do grupo e no conteúdo apresentado.

Bibliografia Básica

AREÁN-GARCÍA, Nilsa. Trajetória da constelação sufixal: -ismo, -ista, -ístico (a) e -ística- desde a origem grega

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Básica

às línguas modernas. Estudos Linguísticos, 42 (1), p.442-454, jan-abr, 2013.

FONTE, Juliana Simões. As vogais pretônicas do português antigo a partir da variação gráfica no Cancioneiro Geral de Garcia de Resende. Estudos Linguísticos, 43 (1), jan-abr 2014, p.333-346.

GLADIS, Cagliari. Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre Português Arcaico e Português Brasileiro. Estudos Linguísticos, 40 (2): p. 795-807, mai-ago, 2011

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). Origens do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2007. (livro-texto)

MEDEIROS, Luiz Cláudio Valente. Resenha: O português brasileiro: formação e contrastes. Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Linguagem, usos e ensinos no.43, p.187-194, 2011.

SILVA, Tatiana Mazza. O processo de gramaticalização do conjuntivo adversativo porém na história do português. Estudos Linguísticos, 41 (1), jan-abr 2012.

Bibliografia Complementar

BASSETO, Bruno Fregni. "Origem das Línguas Românicas". In: Elementos de Filologia Românica. São Paulo: Edusp, 2001, p.87-176.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística histórica. São Paulo: Parábola, 2005.

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

JANSON, Tore. "Grego – conquista e cultura". In: A história das línguas: uma introdução. São Paulo: Parábola, 2015, p.90-104.

_____. "Que é uma língua?". In: A história das línguas: uma introdução. São Paulo: Parábola, 2015, p.31-35.

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.

ANEXO 08 – PLANO DE ENSINO DE *LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL*

Plano de Ensino da Disciplina - (GR-206)

Filtrado por: Turma Aberta = A e Vigência = 10840
 Ordenado por: *Curso Geral, Curso, Disciplina, Cdg Disciplina, Seq, Vigência, Prd, Letivo Vigência

04/04/2017 10:32:38
 Página 1 de 4

PLANO DE ENSINO			
<i>Campus funcionamento:</i> Campus de Marechal Cândido Rondon			
<i>Centro responsável:</i> Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras			
<i>Curso:</i> MCR0033	Letras		Noturno
	Licenciatura		
	Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e em Língua Inglesa		
<i>Código PE:</i> 1	<i>Vigência:</i> 2017/1	<i>Data de Fechamento do PE:</i> 03/04/2017	<i>Prd. Letivo:</i> 2017/1
<i>Aprovação (Colegiado de Curso):</i> 31/03/2017 003/2017			
<i>Homologação (Conselho de Centro):</i>			

Disciplina											
1ª série	Leitura e Produção Textual					Carga Horária					
MCR1434						AT	AP	AE	APS	APCC	Total
						68	0	0	0	0	68

(AT: Aula Teórica; AP: Aula Prática; APS: Atividade Prática Supervisionada; APCC: Atividade Prática como Componente Curricular)

Docente	Admissão	Data Entrada
707 Mirian Schröder	3	03/04/2017

Ementa

2017/1 *Aprovação:* 06/10/2016 *Resolução nº* 210/2016-CEPE

As concepções de leitura e de texto e a prática escolar e acadêmica relativa a ele, bem como as especificidades linguísticas e organizacionais do discurso científico, abordando temas transversais como diversidade de faixa geracional e sociocultural.

Objetivos

A inserção da disciplina de Leitura e Produção Textual deverá levar o acadêmico a uma compreensão crítica sobre os conceitos que envolvem a leitura e a produção de textos (no âmbito escolar e acadêmico), a partir de um estudo teórico-prático de ambas as práticas, visando, por este fim, prepará-lo para futuras atividades docentes e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Objetiva, portanto:

1. Desenvolver uma atitude crítica-reflexiva sobre a prática de leitura e produção de texto no âmbito escolar e acadêmico.
2. Desenvolvimento de atividades de análise de exercícios de leitura e produção de texto na escola.
3. Análise dos gêneros resumo, resenha, seminário e artigo acadêmico visando o estudo de suas especificidades.
4. Prática de produção de resumo, resenha e artigo acadêmico em respeito às normas da ABNT e do gênero seminário como instrumento privilegiado de transmissão de conhecimentos.

Conteúdo Programático

Título	C/H
1 1. A produção textual na universidade	
1.1 Redação acadêmica	
1.2 Público-alvo	
1.3 Estrutura textual	
1.4 Estilo	
1.5 Gêneros acadêmicos	
2 2. Resumo	
2.1 Composição, conteúdo e estilo	
3 3. Resenha	
3.1 Composição, conteúdo e estilo	
4 4. Artigo Acadêmico	
4.1 Composição, conteúdo e estilo	
4.2 Normas técnicas de produção deste gênero: estudo sobre as regras da ABNT	
5 5. Seminário	
5.1 Composição, conteúdo e estilo	

PLANO DE ENSINO
Conteúdo Programático

Título	C/H
6.6. Reflexões gerais sobre a prática de produção textual na escola	
6.1. Conceito de escrita a partir de diferentes abordagens	
6.2. Análise crítica de encaminhamentos de produção escrita no espaço escolar	
6.3. A visão dos PCNs e das DCEs a respeito da prática da escrita	

7.7. Reflexões gerais sobre a prática da leitura na escola	
7.1. Conceito de leitura a partir de diferentes abordagens teóricas	
7.2. Análise crítica de encaminhamentos de leitura no espaço escolar	
7.3. Recomendações oficiais sobre o ensino de leitura: a visão dos PCNs e das DCEs	

8.8. Prática como Componente Curricular	
Esta parte da disciplina se desenvolverá a partir das leituras efetuadas ao longo da disciplina acerca do tema "Leitura" ou do tema "Produção textual". Por meio de leituras teóricas e dos debates efetuados em sala, os acadêmicos refletirão, a partir da teoria estudada, sobre as atividades de "Leitura" ou "Produção textual" encaminhadas nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental II empregados na rede pública paranaense. Para a concretização desta atividade, será elaborado um artigo acadêmico	

Atividades Práticas

Atividades Práticas Supervisionadas

Metodologia

A disciplina será desenvolvida a partir de:

- Aulas expositivas por parte da docente da disciplina;
- Exercícios práticos de aplicação das discussões efetuadas;
- Debates efetuados a partir da leitura dos textos teóricos;
- Resumos e/ou resenhas dos textos a serem lidos pelos discentes;
- Seminários apresentados pelos discentes;
- PCC realizada a partir do aporte teórico lido e discutido.

Avaliação

Esta disciplina vale-se de abordagem sociorretórica para o desenvolvimento do letramento científico e tem um grande eixo central: o ensino da leitura e da produção textual no contexto acadêmico.

a) Para cada texto teórico estudado, os acadêmicos farão, individualmente, um resumo, uma resenha ou atividade (escrita ou oral) pertinente, valendo, no total, 35 (trinta e cinco) pontos (esta nota será obtida a partir da média aritmética do conjunto de resumos, resenhas ou atividades exigidos).

b) A partir de um tópico teórico indicado, os acadêmicos apresentarão (em dupla: se houver necessidade, em trio) um seminário, valendo 30 (trinta) pontos.

c) Conforme explicitado acima, haverá 01 (uma) atividade relativa à PCC que valerá 35 (trinta e cinco) pontos. Esta atividade configura-se na produção de artigo acadêmico.

Em caso de plágio, parcial ou total, o acadêmico está ciente do zeramento de sua nota.

As atividades serão avaliadas em relação à adequação formal às normas linguísticas e técnicas de um trabalho acadêmico. Além disso:

i) Os resumos, resenhas e/ou atividades serão avaliados a partir da demonstração da apreensão da temática central do texto estudado.

ii) O seminário será avaliado a partir da apresentação individual que cada aluno fizer.

iii) A PCC será avaliada a partir do alcance ou não do objetivo pedagógico relativo à mesma.

Regime de dependência: É de responsabilidade do aluno em dependência informar-se a respeito das datas e atividades a serem desenvolvidas nesta disciplina. O aluno em regime de dependência deve entregar as atividades nas mesmas condições e conforme as mesmas exigências que os acadêmicos que a cursam em regime regular.

Nota final: A nota final de cada acadêmico será obtida a partir da soma das 03 (três) notas.

Sobre prazo de entrega: A docente possibilita duas datas de entrega dos trabalhos, na primeira data, a nota equivale a 100% do valor atribuído, na segunda, a 80% por cento. Sendo as atividades entregues pessoalmente à docente, não sendo permitidas entregas à secretária ou ao colegiado.

Este processo avaliativo poderá sofrer qualquer alteração que a docente considere pertinente ou necessária em função do

PLANO DE ENSINO

desenvolvimento da disciplina durante o período letivo.

Bibliografia Básica

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.
- ANTUNES, Irandê. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. Leitura e produção textual acadêmica I. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) Estado de leitura. São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1999.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10 ed. Ed. Scipione, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. Prática de texto para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. Oficina de texto. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. "Da redação à produção de textos". In GERALDI, J.W. e CITELLI, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez Editora, 1997b.
- _____. Portos de Passagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.
- KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. Oficina de leitura: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A inter-ação pela linguagem. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. O texto e a construção dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. ; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Resenha. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Planejar gêneros acadêmicos. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008. 101 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 23 out.2012.
- ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Bibliografia Complementar

- ANTUNES, Irandê. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.) Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.
- GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PLANO DE ENSINO
Bibliografia Complementar

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2001.
POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. 5. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
RIOLFI, Claudia et al. Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
_____. Para entender o texto: leitura e redação. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996.

Prática como Componente Curricular

Esta parte da disciplina se desenvolverá a partir das leituras efetuadas ao longo da disciplina acerca do tema "Leitura" ou do tema "Produção textual". Por meio de leituras teóricas e dos debates efetuados em sala, os acadêmicos refletirão, a partir da teoria estudada, sobre as atividades de "Leitura" ou "Produção textual" encaminhadas nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental II empregados na rede pública paranaense. Para a concretização desta atividade, será elaborado um artigo acadêmico.

Observação: Este Plano de Ensino pode ser modificado no decorrer do período letivo.