

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO –
PUC-SP**

MÔNICA APARECIDA MATOS

QUEM É O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA UEMS?

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**São Paulo
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO –
PUC-SP**

MÔNICA APARECIDA MATOS

QUEM É O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA UEMS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, nível Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – LAEL - Área de Concentração Linguística e Linha de Pesquisa em Linguagem e Trabalho, como defesa de Mestrado, sob orientação da Prof. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva

**São Paulo
2015**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva

Prof^a Dr^a Ana Rosa Ferreira Dias – PUC/SP

Prof^a Dr^a Vivian Cristina Rio Stella- UNI ANCHIETA

Prof^a Dr^a Ana Raquel Motta de Souza- PUC/SP/FAPESP

Prof^a Dr^a Mara Sophia de Toledo Zanotto-PUC/SP

Dedico esta dissertação à minha mãe Maria de
Lourdes Moraes e ao meu pai Luiz Carlos Matos.

Minha Gratidão

À minha filha amada Hingrid Matos Moraes Silva
Pelo carinho, compreensão e apoio ao meu projeto
de vida, que ilumina meu caminho.
Ao meu querido sobrinho João Pedro Matos, pela
força e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS em primeiro lugar por ter me proporcionado esta oportunidade e ter me dado saúde para seguir e superar todos os obstáculos encontrados durante o percurso.

Agradeço a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

À profª Drª Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva pela paciência, competência e serenidade durante todo o trajeto de orientação. Foi realmente uma honra tê-la como orientadora da minha pesquisa.

Ao grupo de pesquisa ATELIER Linguagem e Trabalho pela contribuição e pelos momentos de aprendizagem e companheirismo.

À CAPES pela bolsa de estudos para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos e atuar em minha profissão.

À PUC-SP instituição que contribuiu para minha formação acadêmica e como pesquisadora.

À todos os colegas que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial para meu querido amigo profº Drº Anailton de Souza Gama pela a correção final do trabalho, contribuições e revisão do trabalho.

À minha mãe e à minha filha que sempre estiveram ao meu lado em feriados e finais de semana.

MATOS, Mônica Aparecida. **Quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS?** (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica – PUC – São Paulo-SP. 2015.

RESUMO: O presente trabalho busca analisar os objetivos, as ementas e a matriz curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP 2009-2013) do Curso de Letras – Licenciatura Português//Inglês e suas respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS, à luz dos princípios que norteiam o projeto pedagógico, uma vez que está atrelado a um processo de formação docente de um curso de Licenciatura. Os pressupostos teóricos utilizados para as análises se pautam na Análise do Discurso e permeiam através dos conceitos de Maingueneau (2001/2013, 2008, 2010). Com este intuito, o corpus da pesquisa delimita-se nos objetivos do curso, nas ementas, bem como seus objetivos e o programa das disciplinas oferecidas (matriz curricular) relevantes para a formação do professor de Língua Inglesa. Assim, todo encaminhamento se dá no sentido de responder à questão que norteia essa pesquisa: “Quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul?”. Com efeito, para dar conta de atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se uma abordagem metodológica qualitativo-descritiva bem como uma análise enunciativa-discursiva.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; análise do discurso; professor de Língua Inglesa.

MATOS, Monica Aparecida. **Who is the English Language teacher of UEMS?** Master in Analyze of speech. Catholic University - PUC - São Paulo-SP. 2015.

ABSTRACT: This paper analyzes the goals, the menus and the curriculum of Pedagogical Political Project (PPP 2009-2013) Letters Course - Portuguese and English and its Literatures from the State University of Mato Grosso do Sul -UEMS in the light of the principles that guides the educational project, since it is coupled to a teacher training process of Degree. The theoretical assumptions used for the analyzes are guided in Analysis of speech and permeates through Maingueneau's concepts (2001/2013, 2008, 2010). For that, the corpus of research is delimited in the course objectives, in the menu, as well objectives and the program of courses offered (curriculum) relevant for English Language Teacher's formation. So all routing occurs in order to answer the question that guides this research: "Who is the English Language teacher of State University of Mato Grosso do Sul?". In order to achieve that purpose, it was developed a qualitative descriptive methodological approach as well as a discursive analysis.

Keywords: Pedagogical Political Project - analysis of speech - English Language teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Do Discurso.....	15
1.2 Dos Gêneros Discursivos.....	17
1.3 Da Enunciação.....	24
1.4 Plano Embreado e Plano Não Embreado.....	25
1.5 Da Pessoa	29
CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	31
2.1 Avanços e Retrocessos na História da Universidade no Brasil.....	31
2.2 Histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	32
2.3 Contexto Histórico social da criação do Projeto Político Pedagógico do curso de habilitação em Letras –Português/Inglês da UEMS.....	36
CAPÍTULO III - QUEM É O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA UEMS? Uma Análise enunciativo-discursiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2009-2013 do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	46
3.1 Da Quantidade aos Discursos: Uma Análise Discursiva da Matriz Curricular do o PPP de Letras.....	46
3.1.2 Currículo Orientado para o Desenvolvimento da Competência Profissional em Língua Inglesa.....	47
3.1.3 PPP Centrado na Interdisciplinaridade.....	48
3.1.4 Quanto cada Módulo ocupa na Carga Horária total do Curso de Letras.....	50
3.1.5 Quanto a Língua Inglesa ocupa dentro de cada Módulo.....	51
3.1.6 Quem é o professor de Inglês da UEMS?.....	52
3.2 Uma Análise Discursiva dos Objetivos do PPP de Letras.....	53

3.3 Uma Análise Discursiva das Ementas e dos Objetivos das Disciplinas do PPP de Letras	60
3.3.1 Rol das Ementas das disciplinas pedagógicas.....	61
3.3.2 Rol de Ementas das disciplinas específicas.....	64
3.3.3 Rol das Ementas das Disciplinas de Inclusão.....	73
3.3.4 Rol das Ementas das Disciplinas Tecnológicas.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Ao invés de partir dos dados da atualidade, é por meio do processo histórico social da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS que buscamos aspectos relevantes e determinantes para a compreensão da realidade do Ensino Superior na atualidade nesta instituição e fatores fundamentais para a sua expansão.

Um dos aspectos principais para compreendermos a realidade do Ensino Superior hoje e um dos pontos cruciais é a Reforma Universitária de 1968. A expansão universitária já acontecia mesmo antes de 1968, mas é neste período que encontramos uma reformulação que gerou grandes transformações verificadas até os dias atuais. É neste contexto, meados da década de 50 até a de 60, que houve importantes movimentos pela reforma universitária e mobilizações para reivindicar o acesso à universidade.

Na Reforma Universitária de 1968, Fávero (1977) partiu dos seguintes temas: estrutura organizacional das universidades; expansão do ensino superior; acesso ao ensino superior; primeiro ciclo; sistema de créditos e matrícula por disciplina; carreira do magistério; e pós-graduação. Segundo Fávero (1977, p. 217), a preocupação em estabelecer economia e produtividade verifica-se já no seu primeiro artigo:

As universidades federais organizar-se-ão com estruturas e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada à duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Fávero (1977) afirma que o Decreto-Lei nº 53/66 não criou esquemas operacionais capazes de induzir uma reforma das universidades brasileiras. Por isso, foi sancionado em 1967 o Decreto-Lei nº 252/1967 que conceituou as áreas básicas, impôs o sistema departamental, reduziu a autonomia da cátedra integrando-a ao departamento. Todavia, só com o art. 11, letra b, da Lei nº 5.540/68 ficou estabelecido que a universidade brasileira deveria ter uma estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas. Esta mesma lei extinguiu a cátedra. Fávero (1977) conclui da análise deste texto legal que a universidade deve ser estruturada como uma instituição organicamente integrada, constituída de departamentos e com unidades mais amplas, que reúnam grupos de departamentos do mesmo campo do saber humano.

As Políticas Públicas e a legislação do ensino superior no Brasil, a partir da década de noventa, foram totalmente reformuladas, pois foram implementadas reformas em diversas

áreas e especificamente na área da educação. Sendo assim, a universidade foi reformada mais uma vez e esta nova configuração do ensino superior fica evidente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

De acordo com o artigo 43 da LDB (lei 9394/96), a educação superior no Brasil tem por finalidade:

Art. 43. I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, lei 9394/1996)

A função da universidade, como se pode observar, continua de certa forma assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que sofre alterações é a ênfase que se dá a cada um destes aspectos como primordial nas políticas educacionais para o ensino superior.

Mediante o exposto, esta pesquisa tem por objetivo analisar os objetivos, as ementas e a matriz curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP 2009-2013) do Curso de Letras – Licenciatura Português//inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS , à luz dos princípios que norteiam o projeto pedagógico, uma vez que está atrelado a um processo de formação docente de um curso de Licenciatura.

Com este intuito, o corpus da pesquisa delimita-se nos objetivos do curso, nas ementas, bem como seus objetivos e o programa das disciplinas oferecidas (matriz curricular) relevantes para a formação do professor de Língua Inglesa pelo curso de Letras – Licenciatura Português/Inglês e suas respectivas literaturas do PPP-2009-2013. Assim, todo encaminhamento se dá no sentido de responder à questão que norteia essa pesquisa: “Quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul?”

A distribuição organizacional da pesquisa se faz em três capítulos. O **CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** é apresentado o arcabouço teórico da pesquisa a partir das

contribuições da Análise do Discurso (AD), dos elementos práticos propostos por Maingueneau (2001/2013, 2008, 2010), tais como: a noção de discurso, os gêneros discursivos, os planos de enunciação - embreado e não-embreados - e o emprego das pessoas nas obras *Análise de Textos de Comunicação*, *Cenas da Enunciação* e *Doze Conceitos em Análise do Discurso*.

O CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL pretende proporcionar ao leitor uma breve contextualização histórica sobre o real significado da divisão do Estado de Mato Grosso do Sul priorizando a compreensão das influências de lideranças políticas na primeira tentativa de criação e implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Para tal, o texto perpassa por alguns dos avanços e retrocessos na história universitária brasileira e por um breve histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

O CAPÍTULO III - QUEM É O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA UEMS? Uma Análise enunciativo-discursiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2009/2013 do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é destinado análise dos objetivos gerais e específicos, as ementas das disciplinas específicas de Língua Inglesa, das pedagógicas, das tecnológicas e as de inclusão e o programa dessas disciplinas oferecidas (matriz curricular) pelo curso de Letras – Licenciatura Português/Inglês e suas respectivas literaturas do PPP-2009-2013 da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, partindo do ponto de vista linguístico-discursivo. Os referenciais teóricos inserem-se na Análise do Discurso de linha francesa e mais especificamente no dispositivo enunciativo-discursivo de Maingueneau (1998/2013, 2010) e Fiorin (2010).

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentado o arcabouço teórico da pesquisa a partir das contribuições da Análise do Discurso (AD), dos elementos práticos propostos por Maingueneau (2001/2013, 2008, 2010), tais como: a noção de discurso, os gêneros discursivos, os planos de enunciação- embreado e não-embreados e o emprego das pessoas em Análise de Textos de Comunicação, Cenas da Enunciação e Doze Conceitos em Análise do Discurso.

Maingueneau disponibiliza em seus livros citados acima conceitos (ferramentas) para serem utilizadas pelos analistas do discurso em diversos textos produzidos em diferentes esferas da vida social. De acordo com Sant'anna (2002, p. 1), o autor perpassa por uma discussão que abrange elementos práticos para o avanço das análises discursivas e busca uma reflexão entre a teoria e a prática, os dois lados de uma leitura, para “aqueles que buscam uma maior compreensão dos discursos que circulam e constroem sentidos apreensíveis ao olhar menos preparado”. Deste modo, torna-se relevante a escolha baseada nos conceitos de Maingueneau e dos seus livros relacionados para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

1.1 Do Discurso

Antes de destacarmos a noção de discurso que adotamos, ou seja, a de Maingueneau (1998/2013), convém perpassar pela noção de Prática Discursiva (PD) que são gestos de mobilização do dizer que instauram sentidos. Segundo Foucault (1998, p. 153), as Práticas Discursivas (PD) são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas ao tempo e ao espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística das condições de exercício da função enunciativa”.

Segundo Foucault (1998), o discurso se relaciona com uma ordem que diz respeito à PD que o gera. No fio da história, há ordens discursivas e ordens do discurso. Uma análise deve envolver uma intimidade com a linguagem e com as representações linguísticas fundadas pelos sujeitos, realizando uma compreensão do discurso enquanto acontecimento que (des)estabiliza sentidos.

Na afirmação de Foucault (2010, p. 50), as esferas da sociedade possuem formas de empregar os discursos devido às lutas e às mudanças constantes. Assim:

[...] ocorre a exclusão de sujeitos no e pelo discurso, uma vez que não se pode dizer tudo em qualquer lugar. Ao perceber que a ordem do discurso se configura em uma afirmação dada como “verdade”, é provável que, para cada época, tenha-se uma verdade para se afirmar e que se distinguirá das verdades instauradas de outras época

(no passado e no futuro). Como se percebe, um discurso é fundado sob certas normas que são estabelecidas por princípios discursivos. Os métodos de pesquisa, consistem nos princípios de inversão, descontinuidade, de especificidade e de exterioridade. Com tais princípios, pode-se desvelar certos aspectos a respeito da forma de se proceder uma análise discursiva.

Para Foucault (1998, p. 51) o discurso está sempre ancorado nas Práticas Discursivas às quais os sujeitos se escrevem para enunciar, “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Existem padrões estabelecidos pelas forças sociais e pela luta de classes no cotidiano que são seguidos pelos sujeitos; desta forma, há uma relevância em analisar o discurso enquanto uma construção social. O poder do discurso, segundo estudos realizados a partir da teoria de Foucault (1998), refere-se à maneira como um discurso é formado, sendo sempre determinado por práticas ou funções que o classificam “verdadeiros” ou “falsos” de acordo com a época em que estão inseridos. Para que um discurso seja considerado “verdade”, é necessário que ele se adeque à um embate ideológico que reflete a luta de classes, como afirma Bakhtin (2009).

É relevante evocarmos as considerações de Maingueneau (2002), pois elas estabelecem, de certo modo, um imbricamento com a teoria de Foucault (1995a, 1995b, 1998, 2010). Maingueneau (1998/2013) parte do pressuposto que o discurso depende de uma unidade complexa que vai muito além da frase, que esteja submetido a regras de organização em um grupo social. O discurso desenvolve-se no tempo e é linear, pois se constrói em função de um objetivo sob a perspectiva de um locutor que, por meio da enunciação constitui num ato visando modificar uma situação e tais atos integram-se num discurso de um determinado gênero, em específico o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEMS (PPP-2009/2013), que visam produzir uma modificação nos destinatários. É interativo devido a troca com outros enunciadores de forma implícita ou explícita, supondo a presença de alguém à qual se dirige a enunciação e um discurso é assumido por um sujeito, pois o mesmo remete a uma fonte de referências (um sujeito) e indica atitudes em relação ao que diz e ao seu co-enunciador.

Assim, MAINGUENEAU (1998/2013, p. 58) considera o discurso relevante para a contribuição da definição de seu contexto que será modificado mediante o curso da enunciação, pois o define como “o sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem”, cada discurso é único e se inscreve em contextos, em consonância com a atividade verbal em geral ou a cada evento de fala. Neste contexto pode surgir uma certa ambiguidade em seu sentido, pois tanto pode “designar o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos”.

Isto significa que o discurso mobiliza instâncias de uma ordem que diverge da estrutura frasal, ou seja, são unidades transfrásticas e estão submetidos a normas organizativas pertencentes a certo grupo social. Além disso, o discurso é orientado pelo locutor e pela maneira linear com a qual se desenvolve no tempo. O discurso é construído tendo em vista uma finalidade e uma direção a ser seguida, podendo, ainda assim, desviar seu curso. Essa linearidade está expressa nas retomadas e antecipações feitas pelo enunciador: é assim que o locutor "monitorea" sua fala.

Assim, “cada ato da linguagem implica normas particulares, ou seja, as regras do jogo” que, segundo Maingueneau (1998/2013, p. 62), não são normas de uma conversação ideal, mas “regras que desempenham um papel crucial no processo de compreensão dos enunciados”. Vale a pena ressaltar que quando Maingueneau se refere à “conversação ideal ou fala”, não quer dizer que se refere somente ao ato da fala, mas sim, vale também para qualquer outro tipo de enunciação, até mesmo para a escrita em que a situação de recepção é distinta da situação de produção.

Maingueneau (2002, p. 56) considera o discurso no bojo do interdiscurso, pois “cada discurso possui um significado e uma relevância e características que só lhes são passadas e adquiridas quando se submetem a outros discursos”. O discurso é perpassado por outros discursos já ditos assim, a implantação dos discursos nos textos se dá mediante o interdiscurso, pois é a base em que o discurso se constitui. Tal visão de heterogeneidade discursiva nos permite observar que o discurso tem uma certa ordem e que nem tudo pode se dizer ou enunciar. Tendo essa visão de heterogeneidade do discurso, pode-se verificar que nem tudo pode ser dito ou enunciado por outros sujeitos, outros lugares e com outras configurações estéticas.

1.2 Dos Gêneros Discursivos

Vê-se a relevância de dar visibilidade aos gêneros, pois estão cada vez mais explícitos nos diversos tipos de produções verbais. Não somente dar visibilidade a eles mas, também, compreendê-los e analisá-los em sua especificidade nos vários campos sociais, pois tais produções verbais são classificadas por Maingueneau (1998/2013, p. 65) como “categorias de discurso” e todo texto pertence a uma categoria de discurso “que correspondem às necessidades da vida cotidiana e que o analista do discurso não pode ignorá-las.”.

Segundo Maingueneau (1998/2013, p. 71), “a noção tradicional de gênero foi inicialmente elaborada no âmbito de uma poética, de uma reflexão sobre a literatura” estendendo-se a todos os tipos de produção até então. Mas nem todas as categorias de

discurso se situam numa tradição que remonta às obras literárias como, por exemplo: “os relatórios de estágios, de cursos universitários, e assim por diante”. Não se trata de obras singulares, pois não existem relações com as obras literárias e sim relações com *rotinas* que, segundo o autor, são “comportamentos estereotipados e anônimos que se estabilizaram pouco a pouco, mas que continuam sujeitos a uma variação contínua”. Maingueneau (idem, p.72) sustenta a afirmação de que ainda alguns gêneros que são muito ritualizados, “obedecem a um modelo definitivamente estabelecido, do qual não é possível afastar-se”, no caso, a missa.

Para a classificação dos discursos em gêneros são utilizados inúmeros critérios; como por exemplo: *organização textual* (narrativa, argumentativa, descritiva, etc.); a *natureza da linguagem* utilizada (verbal, icônica, fotográfica, etc.), a *função da linguagem* predominante (referencial, conotativa, poética, etc) e o *setor da atividade social* a que se refere (lúdico, político, religioso, etc).

Diante dessa diversidade de critérios, Maingueneau (1998/2013) propõe uma classificação em duas ordens. De uma forma mais ampla, os discursos estão divididos em *tipos*, que correspondem a setores da atividade social: discurso religioso, discurso político, discurso publicitário, discurso didático e etc. Cada tipo de discurso comporta no seu interior diferentes *gêneros* de discursos, nos quais se encontram definidos seus próprios papéis e suas condições de leitura.

No livro *Novas Tendências em análise do discurso*, Maingueneau (1997) apresenta duas tipologias que podem servir de parâmetro para a classificação de diversos gêneros. Aquela que tem por base a situação de comunicação, com a qual Maingueneau considera o caráter sócio-histórico dos gêneros e a ligação ao enunciador genérico, que são ampliadas e enriquecidas em momentos posteriores. A comunicacional “que entrariam questões como: transmissão oral ou escrita? em que meio? através de quais meios de difusão? dentre outras relacionadas aos momentos e lugares de enunciação específicos e ao ritual apropriado; (b) estatutário; nesse caso, considera-se, essencialmente, qual estatuto o enunciador genérico deve assumir e qual deve conferir ao seu co-enunciador para tornar-se sujeito de seu discurso? Nesse sentido, é importante ressaltar o funcionamento do gênero como um elemento que garante a cada um a legitimidade que ocupa no processo enunciativo.

Maingueneau (1998/2013, p.67-72) amplia e enriquece tais classificações de gêneros do discurso, por se tratar de “[...]tipos de discurso associados a vastos setores da atividade social”, pois não se encontram à disposição do locutor, no intuito de moldar seu enunciado nessas formas. “[...]São atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério

de êxito, pois os atos da linguagem (a promessa, a questão, a desculpa, etc.) submetem-se a isto.”

Segundo Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o seu status linguístico. Além disso, para o referido autor, a subjetividade é percebida materialmente num enunciado através de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. Classifica essas marcas linguísticas que têm o poder de expressar a subjetividade, os pronomes e o verbo integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa.

Benveniste, ao instaurar a categoria de pessoa, define as pessoas do discurso. Considera eu/tu como as autênticas pessoas em oposição a ele – a não-pessoa são as pessoas assumidas por um falante, na instância discursiva. Essa tomada é sempre única, móvel e reversível, representando a (inter)subjetividade na linguagem. A terceira pessoa (a não-pessoa, ele), ao contrário, é um signo pleno, uma categoria da língua, que tem referência objetiva e seu valor independe da enunciação, declarando, portanto, a objetividade.

Desta forma, Maingueneau (2013; p. 69) propõe uma análise discursiva inseparável das tipologias propriamente *discursivas*, “tipologias que não separam, por um lado, as caracterizações ligadas às funções, aos tipos e aos gêneros de discursos, e por outro lado, às caracterizações enunciativas” pois as tipologias *comunicacionais* ou *situacionais* não consideram os funcionamentos linguísticos do texto.

Maingueneau (1998/2013) faz uma crítica às análises discursivas puramente direcionadas aos aspectos linguísticos sem que haja uma preocupação com as funções sociais que são indissociáveis de certos funcionamentos linguísticos. É o que o autor chama de “*discurso de vulgarização*”, os enunciados se constituem em esfera social e defende a ideia de que o domínio de um bom repertório de gêneros de discurso representa “um fator de considerável *economia cognitiva*”. Percebe-se que Maingueneau (2001, p. 44) refere-se a Bakhtin (1995) ao mencionar que “somos capazes de identificar um dado enunciado em nossa volta, graças ao nosso conhecimento dos gêneros de discursos”. Para Maingueneau (1998/2013, p. 69-70):

Mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de línguas etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe.

A elaboração do conceito de competência genérica toma por base as considerações do Bakhtin sobre o conhecimento dos falantes a respeito dos gêneros de discurso, conhecimento este que não resulta de um ensino formal: em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

As reflexões de Bakhtin voltam-se para usuários da língua que, mesmo dominando gêneros de diferentes esferas da comunicação cultural, conforme Maingueneau (2011, p. 285) “cala(m) ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana”

Não podemos considerar os gêneros dos discursos como fo(ô)rmas que se encontram à disposição do locutor. Para Maingueneau (2013, p. 72), “o ato de linguagem de um nível de complexidade superior, um gênero de discurso encontra-se também submetido a um conjunto de condições de êxito”, onde essas condições tem a finalidade de modificar uma situação da qual participa, podendo ser transmitida de forma direta ou indireta, sendo indispensável para que o destinatário tenha um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. O autor exemplifica esta definição de forma prática: “redigir uma dissertação visa mostrar aptidões a fim de obter uma avaliação” ou “a publicidade visa seduzir, para, em última instância, vender o produto”. Assim, percebe-se claramente transmissões de gêneros de forma direta e indireta. (b) *o estatuto de parceiros legítimos*; os gêneros diversos já determinam de quem parte e a quem se dirige a fala, já determinam o papel do enunciadador e o saberes. É o caso de “uma transação comercial que envolve um cliente e um vendedor” ou “o leitor de uma revista científica de cardiologia deve possuir um saber médico diferente do que detém o espectador de um programa de televisão sobre doenças cardiovasculares” (idem, p.73); (c) *o lugar e o momento legítimos*; todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento, mas noções de *momento* ou de *lugar* de enunciação exigidas por um gênero não são evidentes, em consequência, a *transgressão* pode ser significativa, normalmente pode-se legitimar um espaço ilegítimo. Quanto a temporalidade de um gênero do discurso, implica em vários eixos:

Periodicidade: discursos que obedecem uma certa periodicidade são periódicos, tais como: uma missa, um telejornal.

Duração de encadeamento: é indicada pela competência genérica, ela indicará qual é a duração e realização de um gênero. Várias durações podem haver num certo gênero. Isto dependerá dos levantamentos dos termos destacados em negrito e em letras maiúsculas, seguidos de uma leitura cautelosa do texto.

Uma continuidade neste encadeamento: refere-se a uma leitura realizada sem interrupções, ou seja, com um número indeterminado de interrupções. É o caso de uma piada (contada de uma só vez) e um romance (com várias interrupções de leitura)

Uma duração de validade: corresponde à validade de um gênero; o jornal, por um dia, a bíblia, por tempo indefinido.

Um suporte material: uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso: “um debate público pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em uma sala de aula para um público exclusivamente formado pelos ouvintes presentes”. (MAINGUENEAU, 1998/2013; p.75);

Uma organização textual: Os gêneros de discursos são associados a uma organização textual, que podem ser de uma forma rígida, como uma dissertação, ou sem seguir um plano rigoroso, como um provérbio.

Recursos linguísticos específicos: Para cada atividade verbal há recursos linguísticos específicos. Maingueneau (2013), afirma que existe uma *certa linguagem administrativa* que são marcas características de uma enunciação que busca passar por jurídica, o que também permite ao locutor mostrar a sua competência.

Maingueneau (1998/2013, p. 79) caracteriza os gêneros em três distintas metáforas, que são emprestadas de três domínios: *jurídico* (contrato), *teatral* (papel) e *lúdico* (jogo). O gênero do discurso é regido por normas e exige daqueles que dele participam que aceitem tais regras e sanções são impostas para quem as transgredir. Portanto, tal metáfora está associada à ideia de que o contrato de comunicação é o fundador do ato da fala, onde permite sua própria validação. “O outro interlocutor-destinatário é considerado como subscrevendo antecipadamente os termos do contrato”. Quando um jornalista é obrigado a assumir o contrato implicado pelo gênero do discurso a qual está inserido.

Segundo Maingueneau (2013), cada gênero de discurso implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis, ou seja, os indivíduos em suas interações sociais representam papéis, como se fizessem parte de um enorme teatro, mas com uma diferença, salvo em situações muito particulares, não podem

deixar seus trajes no camarim porque tudo o que fazemos e somos são representados por “papéis” na sociedade.

O jogo é constituído por regras preestabelecidas e que se cruzam com as do teatro (papel), quando enfatiza simultaneamente as regras de participação em um gênero de discurso e uma dimensão teatral. Tal metáfora está aliada à ideia de que um gênero de discurso possui as regras já preestabelecidas e que a transgressão das mesmas põe um participante fora do jogo. Tais regras não podem ser consideradas rígidas, possuem zonas de variação e os gêneros podem ser transformados.

Ainda em relação às tipologias propostas por Maingueneau (1998/2003), há uma distinção entre gêneros instituídos e conversacionais, que ambos têm uma certa aproximação com a proposta feita por Bakhtin, entre gêneros primários e secundários. Bakhtin (2011, p. 263) em suas palavras diz:

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, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Para Maingueneau, os gêneros conversacionais caracterizam-se por não ter uma ligação forte com lugares institucionais, papéis ou roteiros estáveis, sendo sua composição e temática bastante instáveis: são os parceiros que ajustam e negociam a interação enquanto essa ocorre. Os gêneros instituídos, “que podem ser tanto orais como escrito, são muito variados”, [...] “são gêneros que melhor correspondem à definição do gênero de discurso como dispositivo de comunicação verbal sócio-historicamente definido” (MAINGUENEAU, 1998/2013, p. 119). Assim, ao contrário dos gêneros conversacionais, estabelecem *a priori* papéis para seus participantes que, no geral, permanecem constantes ao longo da interação.

Como podemos observar, os gêneros instituídos são muito diversos e segundo Maingueneau (1998/2013) é necessário afinar esta categoria, distinguindo esses diversos tipos de gêneros instituídos, que segue um critério pela qual estabelece uma relação entre “cena genérica” e “cenografia”. Cada gênero do discurso pode ser associado a uma “cena genérica”, que é a parte de um contexto, é a própria cena que o gênero prescreve, enquanto a cenografia é produzida pelo texto. Portanto, dois textos que pertencem a mesma cena genérica podem encenar diferentes cenografias. Uma pregação em uma igreja, pode ser encenada por meio de

uma cenografia profética, meditativa etc. Nem todos os textos possuem cenografia. Como regra, gêneros administrativos somente obedecem a normas de suas cenas genéricas.

Desta forma, os gêneros instituídos são distinguidos por Maingueneau (1998/2013) em quatro “modos”: modo (1), se refere aos gêneros coercitivos, gêneros que *a priori* os locutores são substituíveis, é o caso de um boletim meteorológico, uma carta comercial, etc.; modo (2), “são gêneros que estão submetidos a especificações de bases coercitivas, mas os locutores não podem apenas copiar um texto que serviria de modelo” (p.118), o locutor se afasta daquilo que é esperado, de recorrer a uma cenografia mais original e a cena genérica depende da preferência tal ou qual da cenografia, como exemplo dado por Maingueneau, é o caso dos telejornais e cursos das universidades. Modo (3) faz parte desses gêneros uma certa criatividade e estimulação, pois se esses gêneros que pertencem ao modo (3), como é o caso dos cartazes publicitários, os programas de entretenimento “têm uma cenografia previamente definida, teriam dificuldades em seduzir os consumidores”, (p. 120). Assim, Maingueneau (1998/2013, p. 120) afirma que a “criatividade se exerce, porém em conformidade com o preestabelecido pela cena genérica”. E o modo (4), Maingueneau (1998/2013, p. 120) afirma que são gêneros em que a “problemática é quando um autor é singular, associado a uma biografia e uma experiência particulares, que se responsabiliza por encaixar um texto singular em um gênero que ele próprio define”. Segundo Maingueneau (idem, p. 121), isso ocorre para “captar um público e fazê-lo aderir a um universo de sentido que lhe seja pessoal, o autor enquadra seu texto em um gênero que se harmonize com o seu próprio conteúdo” e tal escolha se faz em função de uma memória, e é em função dessa memória que “os atos de categorização genérica assumem um sentido”. Para compreendermos melhor essa afirmação, um exemplo é dado por Maingueneau (1998/2013, p.121): [...] “se um escritor cristão dá um título de *A Gênese* a um de seus livros, ele não pode fazê-lo sem levar em conta o livro homônimo que figura na Bíblia”.

Conclui-se que, ao abordar a categoria de gêneros, Maingueneau volta a ressaltar que eles só podem ser definidos se colocados em relação a seus contextos sócio históricos. Percebemos aqui, mais uma vez, a ênfase que o analista confere aos aspectos “extralinguísticos”, o que diferencia seu trabalho daqueles que priorizam o estudo dos gêneros levando em conta, sobretudo, suas características formais.

1.3 Enunciação

Maingueneau (1998/2013), reportando-se a Benveniste, expressa que a enunciação é um ato individual de utilização da língua, que se opõe ao enunciado, objeto linguístico resultante. Completa Fiorin (2002, p. 36) que “o enunciado, por oposição à enunciação, deve ser concebido como “o que dela resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas”. Toda enunciação é um acontecimento único. Tem um enunciador, um destinatário, um tempo e um lugar. Maingueneau (1998/2013, p. 126) afirma:

Um enunciado não se assenta no absoluto, ele deve estar situado em relação a alguma coisa, isto é, a linguagem humana tem como característica o princípio de que os enunciados tomam como ponto de referência o *próprio acontecimento enunciativo* do qual são o produto.

Essas condições não se repetirão juntas - se a mesma enunciação for feita no mesmo lugar, pelo mesmo enunciador e para o mesmo destinatário, um segundo depois, o tempo já não será mais o mesmo, por exemplo. O enunciado, por sua vez, é a reprodução textual deste ato e, por conseguinte, também é único.

Na projeção da enunciação no enunciado, instalam-se as categorias de pessoa, tempo e espaço, ou seja, situam-nas em relação ao enunciador. É o processo de debreagem actancial, temporal e espacial. Explica Maingueneau (2001, p. 9):

[...] *eu* se carrega de uma significação nova a cada enunciação. Isso vale igualmente para *tu* (e suas variantes *te/ti*) e certos localizadores espaciais (*aquí, aí...*) ou temporais (*hoje, ontem...*), que também são embreantes. Esses indicadores espaciais (que chamaremos **dêiticos espaciais**) mudam de sentido em função da posição do corpo do enunciador, enquanto que aqueles de tempo (denominados **dêiticos temporais**) variam em função do momento da enunciação [...]

O *eu* é quem guia o enunciado. É o *eu* quem fala e quem estabelece o *tu*, que é para quem o *eu* fala. O espaço e o tempo também são estabelecidos tomando o *eu* enunciador como referência. Segundo Maingueneau (1998/2013, p.128-9), [...] “todo enunciado possui marcas de modalidades, pois indicam a atitude do enunciador em relação a seu enunciado ou a seu coenunciador”. Desta forma, [...] “por intermédio das pessoas, do tempo ou da modalidade, a atividade enunciativa essencialmente *reflexiva*”: fala de uma maneira geral, ou seja, do mundo, mas sempre direcionada para a sua própria atividade de fala. Maingueneau (idem) ainda afirma que dizer “eu” designa alguém e evidencia que esse alguém é precisamente aquele que profere o enunciado em que esse “eu” aparece.

Mas Maingueneau (1998/2013, p.137) também salienta que pode haver um “apagamento do par eu-você e a ausência de verbos no presente dêitico, o que indicaria que o evento evocado ocorreu no momento da enunciação”; ao contrário, os verbos encontram-se no passado, o que introduz os acontecimentos sem os referir ao momento da enunciação. Eis o que Maingueneau chama de “desembreagem”, pois não há “ancoragem na situação de enunciação: o presente não indica que o enunciado é verdadeiro no momento em que o locutor diz a frase; é um presente que não se opõe ao passado ou ao futuro”.

Podemos associar ao que Fiorin (2002, p.46) diz, que “a debreagem consiste, pois, num primeiro momento, em disjuntir do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não-eu*, um *não-aqui* e um *não-agora*”. Em outras palavras: debrear é construir o simulacro de realidade (e de enunciação) no texto, já que o eu, o aqui e o agora da enunciação são únicos e não podem ser recuperados. Este autor distingue dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva.

Na primeira, instalam-se nos enunciados os atores, o tempo e o espaço da enunciação, ou seja, o *eu*, o *aqui* e o *agora*, que ocupam o lugar do *não-eu*, do *não-aqui* e do *não-agora*, respectivamente. São textos escritos em primeira pessoa, no presente e tomando como lugar o aqui. Por outro lado, na debreagem enunciva instauram-se os actantes do enunciado (*ele*), o espaço do enunciado (*algures*) e o tempo do enunciado (*então*). “Cabe lembrar que o *algures* é um ponto instalado no enunciado; da mesma forma o *então* é um marco temporal inscrito no enunciado, que representa um tempo zero [...]”, ressalta Fiorin (2002, p. 44-5). Ou seja, são enunciados escritos na terceira pessoa, no passado, tendo como lugar o lá. Enquanto a debreagem enunciativa cria o efeito de sentido da subjetividade, a debreagem enunciva remete à objetividade ao apagar do texto as marcas da enunciação.

1.4 Plano Embreado e Plano Não Embreado

Maingueneau (1998/2013, p. 129) define Embreagem e Embreantes como: “**Embreagem** é o conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na sua situação de enunciação, e **embreantes** (também chamados de elementos **dêiticos**), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem” enquanto que Fiorin (2002, p. 48) define embreagem como “o efeito de retorno à enunciação”, pois para Fiorin a embreagem é produzida pela neutralização das categorias de pessoas e/ou espaços e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado.

Fiorin (2002) classifica a embreagem em três categorias, assim como a debreagem mencionada anteriormente. São elas: embreagem actancial, espacial e temporal e Maingueneau (1998/2013) os classificam como embreantes de pessoa, de tempo (temporais) e de espaço (espaciais), que também podem ser chamados de **dêiticos espaciais e dêiticos temporais**.

Maingueneau (1998/2013,) classifica como embreantes de pessoa os pronomes pessoais, de primeira e segunda pessoa, *eu, tu, você, nós, vós, vocês*; os determinantes, *meu, teu, vosso, nosso, seus, suas* e suas formas no feminino e no plural. Quanto aos dêiticos temporais, as marcas dos verbos no presente, passado e futuro ou palavras que indicam uma situação temporal, é o caso de *ontem, hoje, amanhã, em um mês, etc*, mas que a referência seja ao momento da enunciação, pois se distinguem conforme o tipo de referência implicado e isso também é válido para os dêiticos espaciais. Os dêiticos espaciais se constituem pelo lugar onde se dá a enunciação, como Maingueneau (1998/2013, p. 130) exemplifica: “*aqui*, designa o espaço onde falam os coenunciadores, *lá*, em um lugar distante”, e assim por diante.

Maingueneau (1998/2013) estabelece uma distinção entre duas maneiras de enunciar, o que dependerá da relação que se estabelecerá entre o enunciado e a situação de enunciação, os dois planos de enunciação são: *o plano embreado e não embreado*. No Plano Embreado, Maingueneau nomeia de enunciados embreados, pois se encontram em relação com sua situação de enunciação e geralmente, a maioria desses enunciados comportam embreantes e outras marcas enunciativas que presenciam o enunciador, tais como, interjeições, ordens, apreciações e etc.

De acordo com Maingueneau (1998/2013, p. 136), “os enunciados embreados constituem a imensa maioria dos enunciados produzidos”, em sua opinião, “é muito difícil uma conversa que não remetesse ao contexto da enunciação ou que não interpelasse o coenunciador.” Mas “pode-se igualmente produzir em enunciado desprovido de embreantes, como se estivesse **isolado da situação de enunciação**, fala-se então de enunciado *não embreado*. Na verdade, quando Maingueneau afirma “**isolado da situação de enunciação**” é que a interpretação dos *não embreados* não dependem da relação à situação de enunciação, eles se apresentam como desligados dela e constroem universos autônomos, apesar de apresentarem um enunciador e um coenunciador e são produzidos num lugar e num momento particulares. Mas, neste tipo de enunciado não são encontrados embreantes, há um certo apagamento do par “eu-você” e não traz verbos no presente dêitico, o mesmo indica que o evento ocorreu no momento da enunciação.

Maingueneau (1998/2013, p. 138) nos chama a atenção quanto aos compartimentos dos planos de enunciação - embreado e não embreado - devido cada um destes planos ter seus compartimentos de base. O que Maingueneau classifica como compartimentos, para melhor compreendermos, são os paradigmas de conjugação, porque “a um mesmo tempo cronológico podem corresponder vários paradigmas: assim o futuro se expressa pelo futuro simples e pelo futuro perifrástico.” Desta forma, o futuro perifrástico é um compartimento do tempo futuro simples.

Portanto, Maingueneau (1998/2013, p. 138) afirma:

O compartimento de base do plano embreado é necessariamente o presente dêitico, que permite situar o passado (anterior a esse presente) e o futuro (posterior a esse presente). O plano embreado recorre ainda, para expressar o passado, a dois compartimentos: o “**passé composé**” e o **imparfait**; para expressar o futuro, a dois compartimentos: **futuro simples** e **futuro perifrástico**.

Observa-se que o tempo passado, imparfait e o pretérito-mais-que perfeito, são usados no plano embreado porque é um compartimento e é complementar tanto ao “*passé composé*” como ao “*passé simple*”, ou seja, tanto no tempo passado composto como no passado simples. Para Maingueneau (1998/2013, p.138), isto é possível devido a não evocação de fatos que contribuam para que uma ação progrida e que na amplitude do sentido, fazem parte dela, visto que, “uma frase no imparfait não pode, então, ser empregada isoladamente, ela deve apoiar-se em um enunciado no “*passé composé*”, ou no “*passé simple*”, ou mesmo no presente, caso se trate de um presente não dêitico”, quando for o caso de enunciados não embreados, pois os tempos acima citados também são comuns para os planos não-embreados.

Desta forma, segundo Maingueneau (1998/2013, p. 142), “o que importa é o **sistema enunciativo** em que ele se desenvolve e não a presença de tal ou qual elemento”. Isto implica em não partirmos apenas de uma existência ou não de embreados num enunciado para determinarmos a qual plano ele pertence: embreado ou não embreado. Porém, Maingueneau (1998/2013) salienta que pode ocorrer situações enunciativas onde o “eu” não funciona como um embreado, se esse “eu” se opor a um “você”, com um verbo no tempo passado e também esse “eu” se explica porque coincide com o enunciador, que perfeitamente poderia ser substituído por uma não pessoa. Assim, também poderá ocorrer num enunciado não embreado, de ter verbos no presente, mas que pode não se tratar de um presente dêitico, ou seja, de um embreado que designaria o momento da enunciação. Assim, Maingueneau (1998/2013, p.143) chama isto de *aplanamento do texto*, “é o emprego do presente não dêitico

como compartimento de base de uma narração não embreada”, isso ocorre porque todas as formas verbais (planos) formam colocadas no presente, como um plano de fundo. Da mesma forma, um texto narrativo não embreado, pode-se encontrar verbos no imperfeito, pois nem todos os verbos no imperfeito poderiam ser transpostos para o tempo passado.

Segundo Maingueneau (1998/2013) é muito comum a alternância, num mesmo texto, dos planos embreados e não embreados, o que facilita a narração do encadeamento de ações e que nos permite concluirmos os resultados anunciados, mas também, pode-se tratar de uma “organização textual” por parte do enunciador, onde terá uma relação à situação de enunciação, ou um certo apagamento, que significa que ele poderá se apresentar como desligado dela.

Uma afirmação muito relevante é feita por Maingueneau (1998/2013, p.146):

[...] que a manifestação da “subjetividade” na língua não decorre apenas dos dêiticos [...] é preciso levar em consideração também as modalizações, isto é, a relação que o locutor mantém com aquilo que ele diz: o locutor pode fazer julgamentos de valor ou indicar se ele adere ou não ao dito.

Isto implica considerarmos as marcas de modalizações existentes tanto num enunciado embreado quanto num enunciado não embreado e que as mesmas também podem estar apagadas num texto embreado. Para compreendermos de forma mais visível, esclarecemos as quatro possibilidades que poderão ser encontradas: 1) textos embreados modalizados (subjetivos); 2) textos embreados não modalizados (objetivos); 3) textos não embreados modalizados (subjetivos); 4) textos não embreados não modalizados (objetivos).

Nos textos embreados modalizados há marcas modais e geralmente referências ao leitor, subjetividade modal, ao passo que, nos textos não embreados modalizados (subjetivos), são desprovidos de dêiticos, mas apresentam marcas de subjetividade modal. Os textos embreados não modalizados funcionam na ausência de tais marcas, como Maingueneau (1998, 2013) exemplifica, é o caso de uma declaração de furto a uma companhia de seguros e os textos não embreados não modalizados, aqui os textos não trazem nenhuma marca de subjetividade, seja dêitica ou modal, pois tende a apagá-las do texto, pois aqui o presente não é um presente dêítico; assim a enunciação é objetivante, pois o locutor escolhe desta forma.

Desta maneira, Maingueneau (1998/2013) salienta que a “voz” do locutor será decidida numa enunciação, dependendo do tipo de gênero do discurso da mesma. Esta voz poderá ter um tom objetivo ou subjetivo, será o locutor quem buscará um certo distanciamento ou um entrosamento no texto, demonstrará seu *ethos* por meio da enunciação

modalizada, um *ethos* preservado e distanciado ou um *ethos* indicando certos posicionamentos ideológicos perante uma situação enunciativa.

1.5 Da Pessoa

Da mesma forma que as marcas temporais dos verbos são interpretadas diferentemente, dependendo do movimento enunciativo do texto, ocorre com os embreantes de primeira e segunda pessoas, pois eles são indissociáveis da cena de enunciação do texto em que se encontram.

Maingueneau (1998/2013, p. 152) nos mostra as várias interpretações dos embreantes “nós” e “você(s) mediante o enunciado de um texto. Desta forma, “nós” pode ser interpretado “como um sujeito coletivo compacto”, [...] designa um sujeito coletivo que exprime uma pessoa amplificada e difusa”. Também segundo (MAINGUENEAU 1998/2013 *apud* BENVENISTE, p. 152), “o *nós* não é efetivamente uma coleção de *eu*, é um *eu* expandido para além da escrita, ao mesmo tempo aumentado e com contornos vagos”. Compreende-se aqui quem “nós” pode haver uma presença bem marcante do “eu”, o que implica em algumas situações enunciativas a transformação interpretativa do plural traduzida e compreendida por uma certa singularidade. Um exemplo que Maingueneau nos situa em relação a isto, é o “nós” designado por um autor de um livro, ou o “nós” de majestade.

De acordo com a afirmação de Maingueneau (1998/2013), o “nós” e você(s) podem vir juntos em determinadas enunciações, por se tratar de uma transição de pessoas, diferenciando das pessoas existentes no texto até então. Isso ocorre porque há uma pluralidade dos leitores efetivos. O mesmo ocorre no uso dos grupos nominais determinados pelos dêíticos “esses” e “aqueles” que, segundo Maingueneau (1998/2013, p. 154) referem-se à pertences particulares, ou seja, indica uma certa subjetividade por parte do enunciador, referindo-se aqueles nos quais pensa a enunciadora, “mas que se referem na verdade, a estereótipos”.

No que diz respeito ao “eu”, Maingueneau (1998/2013, p. 154) menciona que há uma identificação do leitor com o enunciador em cena. Tal identificação, segundo o autor, tem um caráter direto ou indireto no texto. É direta porque uma enunciação inicia-se com “eu”, não só, mas também porque a “leitora ocupa imediatamente a posição do sujeito da frase, que é também agente da ação expressa pelo verbo no presente” e indireta “porque é preciso que a leitora imagine que ela é uma outra”. O “eu” pode se referir ao mesmo tempo, a um indivíduo e ao conjunto de pessoas a quem se refere, ou seja, um lugar vazio, que pode ser assumido por

qualquer um, o que permite a leitora ocupar uma posição de sujeito. “O *eu* singular destina-se a servir de lugar de inscrição de qualquer que seja a leitora, convidada, desse modo, a assumir ela mesma o enunciado”.

Pensamos agora em textos que há o apagamento das pessoas, ou seja, o apagamento desses embreantes e não tem pistas do enunciador ou do coenunciador. Para Maingueneau (1998/2013, p. 156), tais textos “estabelecem uma ruptura com a situação de enunciação”; geralmente “é designado um lugar para a leitora-consumidora, sob a forma de não pessoa, tal lugar que parece existir, um lugar independente do processo de enunciação”, onde os coenunciadores são apagados de uma cenografia ocupando, assim, uma participação num universo onde a publicidade procura construir. Maingueneau (1998/2013), explica essa não embreagem em virtude de uma *capacitação parasitária das características do discurso científico*, que está totalmente associado ao apagamento dos coenunciadores, as verdades científicas não se apoiam a um “eu” e a um “você”, para reforçar que são tidas como sérias e verdadeiras.

De acordo com Maingueneau (1998/2013, p.161), os locutores podem utilizar de um “eles” dito “coletivo”, para se referir a um sujeito indeterminado. “Diferentemente do pronome “eles” habitual, que remete a um antecedente, “esse ‘eles’ coletivo não tem antecedentes”. Isto quer dizer que, o “eles” habitual é um pronome substituto que sempre tem antecedentes, podendo ser substantivos próprios ou não. Já o “eles” coletivo não tem antecedentes, pois a coletividade é sempre um grupo bem identificado e nunca um conjunto de gênero humano e somente o coenunciador poderá identificar o seu referente pelo contexto da enunciação.

Assim, conforme Maingueneau (1998/2013, p.158), a enunciação estabelece com o leitor *um modo de comunicação considerando como participando do mundo evocado pelo texto*; Maingueneau afirma que através do emprego das pessoas e do contexto enunciativo é possível depreendermos o *ethos*, ou seja, a identidade representada por intermédio de uma enunciação.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo pretende proporcionar ao leitor uma breve contextualização histórica sobre o real significado da divisão do Estado de Mato Grosso do Sul priorizando a compreensão das influências de lideranças políticas na primeira tentativa de criação e implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Para tal, o texto perpassa alguns dos avanços e retrocessos na história universitária brasileira e por um breve histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

2.1 Avanços e Retrocessos na História da Universidade no Brasil

Para uma melhor compreensão do papel da Universidade nos dias atuais, faz-se necessário retornarmos a década de sessenta, que foi marcada pela reforma Universitária de 1968 gerando assim, grandes transformações na política universitária brasileira.

Durante o regime militar foi realizada uma espécie de síntese (RIBEIRO, 2000) de todos os projetos anteriores para se realizar uma nova reforma universitária, a reforma de 1968, em que um modelo universitário foi imposto pela ditadura miliar.

De acordo com Fernandes (1975), Teixeira (1964) e Ribeiro (2000), o modelo de ensino superior anterior a 1968 já estava defasado e saturado, a crítica feita por eles é que deveria ter uma reformulação do mesmo e criticam também a expansão desordenada do ensino superior em virtude da amplitude das escolas particulares.

Fernandes (1975) e Ribeiro (2000) criticam o modelo de universidade nomeada de “Universidade Vacilante”, um modelo de universidade que, segundo os autores, não é um modelo adequado às nações que enfrentam o subdesenvolvimento, pois acreditam que um modelo universitário é um instrumento que possui subsídios para enfrentar a luta contra a colonização cultural e a busca por novos padrões de autonomia, esta incluída em todos os níveis: economia, sociedade e cultura. Mas não acreditam que isso venha a se realizar sem levar em consideração a relação com período histórico em que se vive.

Fernandes (1975) defende a ideia de uma universidade “multifuncional”, como sendo uma maneira de combater o isolamento da escola superior, unindo assim forças que impulsionassem questões de submissões e domínio. Para ele, tal ideia não combina com os

currículos conservadores, dominantes do aparelho do Estado, nas classes burguesas e na universidade, pois é uma ideia arrojada e subversiva, segundo o autor.

Ainda na concepção do autor, não há compatibilização entre “democracia burguesa com pedagogia revolucionária”. No momento em que nos encontramos, a pedagogia que se inscreve como sendo “liberal e democrática”, transformou-se em “ultrarreacionária” na América Latina. Na opinião do autor, tal pedagogia direciona a universidade numa posição obscura e contra-revolução, desta forma afirma que “a ambiguidade da teoria geral da universidade suscita reparos críticos inevitáveis” (FERNANDES, 1975; p. 266).

O autor salienta que essas forças contrárias que predominam na universidade – “ultraracionário”, predominam também na sociedade global. Visto que, os papéis se invertem; a pedagogia é vista como a “a bonequinha de luxo” e a pedagogia revolucionária é contraproducente. Desta forma, independentemente dos debates contrários em torno de um modelo eficaz para a universidade, a reforma foi feita e completamente transformada pelos militares.

A reforma universitária de 1968, segundo Fávero (1977), ocorreu mediante acontecimentos históricos na década de 50, em virtude do avanço econômico e grandes investimentos de capital estrangeiro. O grande aumento das indústrias, seguidas pelo desenvolvimento e investimentos nas mesmas, onde tudo passou a ser monopolizado pelo estado, ocasionou um avanço urbano e o desvio das camadas médias dos meios de ascensão (CUNHA, 1989) e com isto, importantes consequências influenciaram no setor da Educação.

A priori, uma instituição militar, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em funcionamento desde 1947, e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), criado em 1950 e a importância do papel exercido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), em 1951 e muito outras, como por exemplo a reforma da Universidade Federal do Ceará.

2.2 Histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela constituição de 1989 conforme os termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989; foi instituída pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, que tem como princípios norteadores:

o conhecimento, o desenvolvimento do homem e do meio num processo de integração e participação permanente; abertura às inovações no âmbito de sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão; espírito democrático e fraterno na condução de seus objetivos e liberdade de pensamento e de expressão para o efetivo exercício da cidadania. (UEMS, 2002, p. 1).

Em cumprimento ao disposto constitucional em 1993, nomeou-se uma Comissão de Implantação da UEMS com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse “compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 7). Com isto, era necessário criar uma universidade que “fosse até ao aluno”, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. “Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico” (LEME, 2003).

O processo de Autorização da UEMS tramitou no Ministério de Educação e Desporto por aproximadamente dois anos e, em 27 de Agosto de 1997 foi publicada pelo Conselho Estadual de Educação a Deliberação CEE/MS Nº 4.787 de 20/08/97 credenciando-a e a Deliberação CEE/MS nº 7447 de 29/01/04, recredenciando-a até o final de 2008, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96.

A sede da UEMS se instala em Dourados e em outros 14 municípios como Unidades de Ensino, hoje Unidades Universitárias, uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essenciais para a consolidação do “fazer universitário”. Essas Unidades foram distribuídas nos seguintes Municípios: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.



FIGURA 1. Localização das unidades da UEMS no Estado-MS

Fonte: www.uems.br

Mediante a Resolução CEPE/UEMS nº 040, de 24 de maio de 1996, Art. 1º “Manifesta-se favorável à desativação do Curso de Direito em funcionamento na Unidade de Três Lagoas, a partir de agosto de 1996” devido ter a demanda atendida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ambas funcionavam no mesmo local. Mas, em 2001, por meio da Resolução COUNI-UEMS nº 184, de 10 de outubro de 2001:

Art. 1º Fica criada a Unidade de Ensino da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Campo Grande com o propósito único de dar suporte ao curso de graduação Normal Superior, autorizado pela Resolução do Conselho Universitário nº 130, de 23 de novembro de 1999, publicada no DO/MS nº 5150, de 30/11/99, p. 17 e Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 5656, de 10 de dezembro de 1999, publicada em DO/MS nº 5162, de 16/12/99, p. 6 e 7.

Cada uma destas unidades localizadas nos municípios acima mencionados oferecem cursos de graduação e pós-graduação *Strictu* e *Lato Sensu* em suas respectivas áreas de atuação e de linhas de pesquisas.

No intuito de apresentar os cursos oferecidos nas unidades da UEMS, mostremos um quadro dos cursos de graduação e pós-graduação existentes nos 14 municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

UNIDADES	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Dourados	Ciência da Computação Ciências Biológicas Bacharelado Ciências Biológicas Licenciatura Direito Enfermagem Engenharia Ambiental Engenharia Física Física Letras Português-Espanhol Letras Português-Inglês Matemática Pedagogia Química - Noturno Química Industrial Sistemas de Informação Turismo	Doutorado e Mestrado em Recursos Naturais; Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT; Mestrado Profissional Ensino em Saúde; Direitos Difusos e Coletivos (<i>Lato Sensu</i>); Educação Básica - Educação Infantil; Ensino de Ciências; Gestão Pública; Gestão em Saúde - EAD; Letras - Estudos Linguísticos e Estudos Literários; Planejamento e Gestão Ambiental; Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo;
Amambai	Ciências Sociais História	Instituições Políticas e Processos Sócio-Históricos;
Aquidauana	Agronomia Engenharia Florestal Zootecnia	Mestrado em Agronomia: Produção Vegetal Mestrado em Zootecnia
Campo Grande	Artes Cênicas e Dança Geografia Letras Bacharelado Letras Português-Espanhol Letras Português-Inglês Pedagogia Turismo	Mestrado em Letras; Mestrado Profissional em Educação; Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS; Letras - Ciências da Linguagem (<i>Lato Sensu</i>)
Cassilândia	Agronomia Letras Português-Inglês Matemática	Mestrado em Agronomia
Coxim	Ciências Biológicas	
Glória de Dourados	Geografia Tecnologia em Agroecologia Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	
Ivinhema	Ciências Biológicas - Bacharelado Ciências Biológicas - Licenciatura Tecnologia em Horticultura	
Jardim	Educação Física - PARFOR Geografia Letras Português-Inglês Turismo	
Maracaju	Administração Pedagogia	
Mundo Novo	Ciências Biológicas Tecnologia em Gestão Ambiental	
Naviraí	Direito Química Tecnologia em Alimentos	
Nova Andradina	Licenciatura em Computação Matemática	
Paranaíba	Ciências Sociais Direito Pedagogia	Mestrado em Educação •Direitos Difusos e Coletivos (<i>Lato Sensu</i>) • Direitos Humanos; • Educação;

Ponta Porã	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas	
------------	--	--

Quadro 1: Cursos de Graduação e pós-graduação oferecidos pela UEMS

Fonte: www.uems.br

Com a criação dos cursos nas unidades universitárias e para que a universidade cumprisse as propostas acima já mencionadas, três estratégias iniciais foram adotadas pela UEMS, “a rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao vez de departamentos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9), objetivando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais. “A reestruturação significava o estabelecimento de uma nova fisionomia do seu projeto fortalecido pela conquista e, sobretudo, a busca de novos elementos que permitissem sua melhoria qualitativa [...]” (AMARAL, 2002, p. 79/124).

Com a elaboração do PDI (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL/ 2003 a 2007), por meio de sua Reitora à época, Leocádia Aglaé Petry Leme, instituiu, em 2002, uma Comissão de Avaliação Institucional para discutir e elaborar o (PDI), visando modificar o modelo inicial de Instituição da universidade. Os Objetivos e metas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e prescritas no Plano Estadual de Educação (Lei nº 2.791, de 30/12/2003), bem como a proposta de Reforma Universitária discutida pelo governo Federal, encontram-se em consonância com as diretrizes anunciadas no PDI da UEMS.

2.3 Contexto Histórico social da criação do Projeto Político Pedagógico do curso de letras-habilitação português/inglês e suas respectivas literaturas

Na visão de Veiga (2001, p. 110) o projeto político pedagógico se define como:

um instrumento de trabalho que explicita o que vai ser realizado, quando, de que maneira, por quem, para almejar determinados resultados. Tem uma filosofia explícita e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição, proporcionando sua autonomia e definindo seu compromisso com o social.

Nesse sentido, a nomenclatura “político” no PPP expressa o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade e por estar intimamente articulado aos interesses reais e coletivos da população majoritária.

Para Veiga (2001) o processo de construção do PPP envolve dois momentos: o da concepção e o da execução. Na sua concepção, o processo deve ser participativo, constituído por um grupo de docentes, discentes, membros da sociedade, para que possam tomar decisões, no intuito de instaurar uma forma de organização do trabalho que desvele conflitos e contradições. Ainda neste processo, Veiga (2001) afirma ser relevante uma explicitação de princípios baseados em autonomia da instituição, de solidariedade e no estímulo à participação, resultando em opções explícitas direcionadas na superação de problemas e descontentamentos para com a formação do profissional de letras. Já na sua execução, parte da própria realidade em observância à explicitação das causas dos problemas existentes. Isso implica uma articulação de todos os membros envolvidos com a realidade da instituição, na busca de alternativas viáveis à efetivação e à intencionalidade, que segundo o autor se faz por meio da organização do trabalho nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e no campo de atividades de extensão.

A dimensão pedagógica se pauta na efetivação e intencionalidade da instituição, particularmente no PPP do curso de Letras (2009-2013) – habilitação Língua Portuguesa e Inglesa é a formação de um profissional participativo que tenha forma autônoma, crítico com relação aos estudos linguísticos e literários, nos variados contextos sociais de produção oral e escrita da língua, pesquisador e reflexivo.

Juntamente com a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 1994, os cursos de letras das unidades universitárias de Dourados, Jardim, Nova Andradina e Cassilândia surgem com seus projetos pedagógicos unificados e sem flexibilização relativa a suas realidades singulares. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2013).

Segundo o PPP 2009/2013, o desenvolvimento da graduação acompanhou o desenvolvimento da área de Letras como um todo. Em 2006, a unidade universitária de Nova Andradina teve o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Ciências da Linguagem aprovado. O funcionamento do Curso reforçou a qualidade dos trabalhos de orientações bem como as linhas de pesquisa desenvolvidas através das pesquisas docentes, sendo um elo integrador de saberes e práticas entre a Graduação, dando margem à criação de uma proposta para o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras.

Em 2010, a UEMS implantou sua reestruturação, criando mais dez cursos de graduação e definindo suas unidades Universitárias por áreas de conhecimento. O desenvolvimento da graduação acompanhou o desenvolvimento da área de Letras como um todo. O curso de Letras que se define a partir do (PPP, 2009/2013) é fruto desta reestruturação e foi elaborado dentro desta mesma reestruturação, sendo proposto a partir da transferência do curso da Unidade Universitária de Nova Andradina para a Unidade de Campo Grande, que tem o foco do ensino nas Ciências Humanas.

De acordo com informações contidas na Resolução COUNI/CEPE-UEMS Nº 025, de 8 de julho de 2009, a UEMS define sua reestruturação das Unidades Universitárias em duas etapas (2009-2010 e 2011-2013, p. 11),

[...] iniciando por aquelas Unidades/Cursos que buscam se estruturar para a pós-graduação *stricto-sensu*, cursos com baixa demanda de inscritos nos 3 últimos vestibulares, e cursos cuja reestruturação foi recomendada pela Comissão de Reconhecimento do Conselho Estadual de Educação.

Com tal decisão, um processo de discussão com as Unidades Universitárias com programação de reestruturação para 2009-2010, foi iniciado entre os pró-reitores, a fim de estabelecer o perfil dessas Unidades, com vistas ao seu fortalecimento. Na intenção de uma maior compreensão quanto à reestruturação dos cursos e das unidades universitárias da UEMS, no período de (2009-2010), explicitaremos um quadro das Unidades em que houve tal reestruturação.

Unidade Universitária	Curso	Proposta Institucional
Dourados	Letras - Matutino e Vespertino	Extinção de ambos os cursos e abertura de novo curso no período noturno, com formação nas áreas de espanhol e inglês, na mesma Unidade, com 60 vagas.
	Física – Matutino	Extinção do curso de licenciatura matutino e abertura de um curso de bacharelado integral – Engenharia Física Aumento de vagas do curso de licenciatura noturno para 50.
	Turismo	Reformulação do projeto pedagógico para integralização do curso em 4 anos
Jardim	Turismo	Reformulação do projeto pedagógico para integralização do curso em 4 anos.
	Letras	Criação e oferta de vagas para o curso de Letras

Campo Grande	Geografia	Criação e oferta de vagas para o curso de Geografia
	Artes Cênicas e Dança	Criação e oferta de vagas para o curso de Artes Cênicas e Dança
	Programa de pós-graduação em Letras	Encaminhamento do projeto a CAPES e abertura do curso
Cassilândia	Matemática	Extinção do curso e transferência para Campo Grande
	Letras	Extinção do curso e transferência para Paranaíba
	Engenharia Agrícola	Criação e oferta de vagas para o curso
	Programa de Pós-graduação em Agronomia	Encaminhamento do projeto a CAPES e abertura do curso
Nova Andradina	Letras	Extinção do curso e transferência para Campo Grande
	Licenciatura em Computação	Criação e oferta de vagas para o curso na Unidade Universitária de Nova Andradina
Paranaíba	Letras	Criação e oferta de vagas para o curso de Letras
	Programa de pós-graduação em Educação	Encaminhamento do projeto a CAPES e abertura do curso
Glória de Dourados	Geografia	Extinção do curso e transferência para Campo Grande
	Tecnológico em Agroecologia	Criação e oferta de vagas na Unidade Universitária de Glória de Dourados**
	Tecnológico em produção sucroalcooleira	Criação e oferta de vagas na Unidade Universitária de Glória de Dourados**
Ivinhema	Tecnológico em Horticultura	Criação e oferta de vagas na Unidade Universitária de Ivinhema**
Ponta Porã	Ciências Contábeis	Transferência para o turno noturno por solicitação do colegiado de curso com aprovação do conselho comunitário consultivo

Quadro 2: Unidades Universitárias e Cursos para a Reestruturação

Fonte: www.uems.br

* A etapa 2 desta proposta, que englobará o período de 2011 a 2013, deverá contemplar a criação de novos cursos nas Unidades de Nova Andradina, Coxim e Mundo Novo, bem como a reestruturação para criação de novos cursos nas Unidades de Maracaju e Naviraí, além de novas demandas que vierem a surgir em outras Unidades Universitárias a partir da definição do seu perfil acadêmico.** Para a oferta dos Cursos Tecnológicos serão viabilizados tanto recursos externos, como recursos provenientes do orçamento da UEMS, desde que aprovados pelo COUNI.

De acordo com a Resolução COUNI/CEPE-UEMS Nº 025 (p. 13), de 8 de julho de 2009, a redução da demanda por alguns cursos no vestibular vem sendo enfrentada, a partir de 2008 por meio das seguintes ações:

Apoio financeiro para as coordenações de curso realizarem divulgação junto a comunidade local;

Ampliação da divulgação do vestibular da UEMS em rádios e outdoors nos estados vizinhos (Paraná, São Paulo e Minas Gerais);
 Apoio à reformulação de projetos pedagógicos dos cursos, com vistas ao melhor atendimento das expectativas da comunidade;
 Aumento no número e na diversidade de materiais de divulgação do vestibular.

Outras ações também foram enfrentadas, mas no exercício de 2009, que segundo a Resolução acima mencionada aponta:

Aprovação da Resolução CEPE-UEMS Nº 889, de 16 de março de 2009, que aprova o Regulamento do Processo Seletivo de candidatos aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e revoga a Resolução CEPE-UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004, estabelecendo que o aluno poderá optar, no ato da inscrição ao processo seletivo, por 3 cursos da mesma área de conhecimento, independentemente da Unidade Universitária. Em não sendo classificado dentro do número de vagas disponíveis no curso de sua primeira escolha e havendo vaga remanescente em um dos cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, será permitida a matrícula;
 Aprovação da Resolução CEPE-UEMS Nº 891, de 16 de março de 2009, que autoriza o preenchimento das vagas remanescentes dos Cursos de Graduação da UEMS, vinculados ao Processo Seletivo/dezembro de 2008. (p.13).

Entende-se que a baixa demanda de candidatos inscritos em determinados cursos oferecidos pela UEMS desde 2008, seja devido às ações acima apresentadas e soma-se a esse fato a oferta de tais cursos em período diurno, “além dos currículos tradicionais, pouco flexíveis e muitas vezes focados na formação do bacharel, como as próprias comissões de reconhecimento de curso do Conselho Estadual de Educação têm observado”.

A partir daí, transfere-se o curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Unidade Universitária de Nova Andradina para a Unidade Universitária de Campo Grande conferindo uma nova configuração ao Projeto Político Pedagógico, bem como à Matriz Curricular do curso.

De acordo com o (PPP, 2003-2009) as unidades de estudos são organizadas e operacionalizadas no interior de 4 módulos na Licenciatura, organizados em torno de eixos temáticos e que organizam o Curso em seu aspecto teórico-metodológico: 1) Fundamentos dos estudos de linguagem I – formação universal e teorias de base; 2) Fundamentos dos estudos de linguagem II – linguagem, educação e tecnologia; 3) Língua e literaturas estrangeiras; 4) Organização do trabalho didático-pedagógico.

No Módulo I: Fundamentos dos Estudos de Linguagem I – Formação Universal e Teorias de Base, a ênfase é na formação básica do conhecimento na área de linguística e literatura, na prática de leitura e escrita e nos fundamentos históricos e pedagógicos da educação. Neste módulo são abordadas produções da primeira fase da Literatura e da Cultura

Brasileira, que vai da formação da literatura na era colonial até o final do Séc. XIX. Na unidade “Introdução à Crítica Literária” há o início da reflexão sobre as principais correntes críticas que fundamentam os estudos literários, que serão utilizadas nas unidades Literatura e Cultura Brasileira – LCB I –. A unidade “Introdução aos Estudos Literários II: narrativa e lírica – IEL I” faz uma abordagem histórica das expressões literárias e artísticas universais. No campo pedagógico, tanto “História e Filosofia da Educação”, quanto “Políticas e legislação da educação brasileira” são propedêuticas. A primeira fundamenta historicamente as práticas pedagógicas, dando visão política do todo; a segunda substitui a antiga “Estrutura e funcionamento da Educação Nacional” - que possuía um perfil ementário mais tecnicista - e recorta a problemática para o âmbito nacional. Na unidade “Produção de texto e Prática de Leitura” os objetivos são claramente voltados para o exercício da leitura e da escrita, sendo essencial como fundamento para as necessidades de produção de linguagem exigidas ao longo do Curso.

No Módulo II: Fundamentos dos Estudos de Linguagem II – Linguagem, Educação e Tecnologia é um módulo de fundamentação que dá continuidade aos estudos da literatura, da linguagem e da educação. Literatura e Cultura Brasileira II completam o estudo iniciado no módulo I com o foco nos Séculos XIX, XX e XXI. Em “Introdução aos Estudos Literários II: drama e épica” - IEL II - serão abordadas as bases da literatura clássica e universal, com produções de linguagem da Civilização Grega e Romana. O conhecimento clássico da cultura e da língua irá preparar o aluno para o estudo associado na futura unidade de estudo “Língua e Cultura Latina”. Didática e Psicologia do Desenvolvimento e da Educação possibilitam o estudo e a prática de dimensões específicas e necessárias para a continuidade do aprendizado pedagógico, e serão unidades de estudo articuladas com Linguagem e Tecnologias Digitais, que além de introduzir conhecimentos de informática também abordará a relação da educação com novas tecnologias e seu uso efetivo nos estudos literários e linguísticos.

Em relação ao **Módulo III: Língua e Literaturas Estrangeiras**, na “Literatura Britânica” e “Literatura norte-americana” a literatura em língua inglesa terá grande possibilidade de variação e comparação, enriquecendo o arcabouço literário do aluno, assim como a Literatura Espanhola e hispano-americana no Curso de Espanhol.

No **módulo IV: Organização do trabalho didático-pedagógico** concentra os Estágios Curriculares Supervisionados e as unidades de estudo que dão apoio direto à prática pedagógica do licenciado, representadas pelas unidades “Ensino de línguas e literatura”, “LIBRAS”, “Tópicos em educação especial” e “Literatura infanto-juvenil e formação de

leitores”. O Estágio Curricular Supervisionado foi condensado no último semestre do curso, reservando ao aluno um tempo exclusivo para o estágio. Portanto o aluno do Curso de Letras – licenciatura irá freqüentar as unidades de estudo teóricas em três anos e um semestre, dedicando-se integralmente ao Estágio Curricular Supervisionado no último semestre da 4ª série.

O PPP divide as áreas em sub-áreas: Língua Portuguesa, Didática, Literatura e Língua Inglesa e Espanhola. Dessas sub-áreas, interessa-nos as referentes ao ensino e estudo de língua, a saber, Língua Inglesa e suas literaturas. Segundo o documento em análise, o licenciado em Letras nas habilitações em Inglês e espanhol, ao final de seu curso deverá ter desenvolvido o domínio da língua em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal, assim como o domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da língua.

O licenciado estará apto a ministrar aulas de Língua e Literaturas estrangeiras em escolas do Ensino Básico das redes pública e privada, assim como aulas de Português para Estrangeiros, ou aulas de língua inglesa com fins específicos – para empresários, ou para outros fins - que poderão ser ministradas em aulas particulares ou em institutos de idiomas.

O campo de atuação do profissional de ensino de língua sugere hoje a necessidade da oferta de habilitações opcionais à licenciatura. Atende-se, desta forma, às demandas crescentes pela aquisição de línguas estrangeiras modernas por diferentes profissionais do mercado, como formação complementar ou integral, acompanhada de uma formação humanística e cultural e, também, por interesses relacionados a pesquisas diversas na área de Letras e Linguística Aplicada.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura/habilitação português/inglês e suas respectivas literaturas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, apresenta a seguinte Matriz Curricular:

Ano	Módulo	Unidades de Estudo	Carga horária				
			Presencial	Estudos Orientados	PCC	CH semanal	Total
1º	Módulo I – fundamentos do estudo de	Língua Portuguesa I	82	36	18	4	136
		Introdução à linguística I	64	22	16	3	102
		Produção de texto e prática de leitura	42	14	12	2	68
		Literatura e Cultura Brasileira I	64	22	16	3	102

		Introdução à Crítica Literária	42	14	12	2	68
		Introdução aos Estudos Literários I: narrativa e lírica	64	22	16	3	102
		Língua Inglesa I	82	36	18	4	136
		História e Filosofia da Educação	64	22	16	3	102
		Políticas e legislação da educação brasileira	42	14	12	2	68
			546	202	136	26	884
2º	Módulo II - fundamentos do estudo de linguagem II – linguagem, educação e tecnologia.	Língua Portuguesa II	64	22	16	3	102
		Introdução à Linguística II	42	14	12	2	68
		Língua e Cultura Latina	42	14	12	2	68
		Linguagem e tecnologias digitais	42	14	12	2	68
		Língua Inglesa II	82	36	18	4	136
		Literatura e Cultura Brasileira II	64	22	16	3	102
		Introdução aos Estudos Literários II: drama e épica.	42	14	12	2	68
		Didática	64	22	16	3	102
		Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	64	22	16	3	102
			506	180	130	24	816
3º	Módulo III - Língua e literaturas estrangeiras	Língua Portuguesa III	64	22	16	3	102
		Itinerários Científicos – TCC	54	14	-	2	68
		Literatura Portuguesa	64	22	16	3	102
		Literatura em Língua Portuguesa	42	14	12	2	68
		Língua e cultura dos povos brasileiros: afro-descendentes e indígenas	42	14	12	2	68
		Língua Inglesa III	64	22	16	3	102
		Literatura Norte-americana	64	22	16	3	102
		Literatura Britânica	64	22	16	3	102
			458	152	104	21	714
4º	Módulo IV	Língua Portuguesa IV	64	22	16	3	102

	Língua Inglesa IV	64	22	16	3	102
	Tópicos em Educação Especial	42	14	12	2	68
	Fundamentos em LIBRAS	56	-	12	2	68
	Literatura Infanto-juvenil e formação de leitores	42	14	12	2	68
	<i>Ensino de línguas e literatura</i>	42	14	12	2	68
	Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa	-	-	-	6	204
	Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Inglesa	-	-	-	6	204
		310	86	80	26	884
	Carga horária total	1820	620	450		3298

Resumo Geral da Matriz Curricular

Total de Carga Horária de Prática como Componente Curricular (PCC)	450
Total de Carga Horária de Estágio Curricular Supervisionado	408
Total de Carga Horária de Atividades Complementares	200
Total de carga horária das unidades de estudo	2822
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	68
Total de Carga Horária da Matriz Curricular	3498 horas

Quadro 3: Matriz Curricular do Curso de Letras, licenciatura - habilitação português/inglês e suas literaturas

Fonte: PPP/UEMS/CG 2009/2013

Obs: 1) Na carga horária total das unidades de estudo subtraiu-se a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado e a carga horária do TCC. 2) a carga horária da Prática como Componente Curricular (PCC) está computada no interior nas 2822 horas das unidades de estudo.

Na intenção de compreendermos melhor o programa das disciplinas do Curso de Letras da UEMS (matriz curricular), conforme mostra o quadro acima, faz-se necessário uma demonstração dos dados por meio de análise de gráficos (em anexo), para reflexão e

compreensão da relevância da Língua Inglesa e suas respectivas literaturas no curso de Letras da UEMS.

CAPÍTULO III

QUEM É O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA UEMS? Uma Análise enunciativo-discursiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2009-2013 do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

O objetivo deste capítulo é analisarmos objetivos gerais e específicos, as ementas das disciplinas específicas de Língua Inglesa, das pedagógicas, das tecnológicas e as de inclusão e o programa dessas disciplinas oferecidas (matriz curricular) pelo curso de Letras – Licenciatura Português/Inglês e suas respectivas literaturas do PPP-2009-2013 da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, partindo do ponto de vista linguístico-discursivo. Os referenciais teóricos inserem-se na Análise do Discurso de linha francesa e mais especificamente no dispositivo enunciativo-discursivo de Maingueneau (1998/2013, 2010) e Fiorin (2010).

Para melhor contextualizarmos a discussão aqui exposta, retomamos alguns conceitos já debatidos anteriormente.

3.1 Da Quantidade aos Discursos: Uma Análise Discursiva da Matriz Curricular DO PPP de Letras da UEMS

Apresentamos por meio de gráficos, a representação percentual das disciplinas analisadas nesta pesquisa para uma reflexão sobre a relevância da Língua Inglesa dentro da matriz curricular influenciando na formação do professor de Língua Inglesa no curso de Letras – habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas da unidade universitária de Campo Grande-MS.

O objetivo desta pesquisa analisar os objetivos, as ementas das disciplinas pertinentes para a formação do professor de Língua Inglesa e a matriz curricular do Curso de Letras habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas (2009-2013), a fim de responder a seguinte pergunta: Quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS?

No intuito de adquirir uma melhor compreensão sobre a relevância da Língua Inglesa acima mencionada e respondermos a pergunta de pesquisa, faz-se necessário uma organização dos dados coletados, no caso, da matriz curricular apresentada no capítulo anterior (quadro 2), pois, segundo Ponte (2006, p. 35) “a linguagem gráfica torna possível a organização de dados coletados, especialmente para estabelecer conclusões ao apresentar a síntese do levantamento de dados de forma simples e dinâmica”.

3.1.2 Currículo Orientado para o Desenvolvimento da Competência Profissional em Língua Inglesa

A matriz curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras- habilitação Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas (2009-2013), é de 3.498 horas aula, distribuídas entre as disciplinas inseridas nos quatro módulos já apresentados anteriormente nesta pesquisa.

Percebe-se no gráfico 1 (anexo) que, deste total, 11% é destinado às disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV e 5% às de literatura Britânica e Norte-Americana. O curso de Letras tem duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, bem como suas respectivas Literaturas.

Segundo Celani (2002), há uma questão problemática da licenciatura dupla em Português e Inglês no curso de Letras, devido ao repertório proporcionado pela Educação Básica; não há como dar conta das duas habilitações em tão pouco tempo, ocasionando uma má formação do professor de Língua Inglesa.

Para Paiva (2003), os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar e terminam com um formação precária nesta habilitação, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português.

Assim, a educação superior também é atingida por mudanças por meio do conceito de reforma universitária que permaneceu, até hoje, sendo iniciada nas décadas de 1980 e 1990, em virtude de um modelo estatal implantado após a Revolução de 1930, associado à organização da sociedade e do Estado através da criação de um conjunto de agências e empresas estatais, conforme já discutido anteriormente. Dessa forma, todas as universidades e instituições de ensino estão tendo suas histórias e identidades afetadas por mudanças, sendo levadas a se reorganizarem segundo outros paradigmas (SGUISSARD, 2000, 158).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) um professor de línguas na educação básica deve “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional”. Com isto, ficam estabelecidas também nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) que esses cursos precisam oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Na concepção de Almeida Filho (1993-2006), a formação do profissional de línguas abrange as seguintes competências: linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada, e profissional.

A aquisição da competência linguístico-comunicativa é o conhecimento da língua quanto à forma e ao uso; o professor deve adquirir, bem como, uma competência implícita que envolve as crenças, intuições e as experiências relacionadas às formas pela qual lhes foi transmitido o conhecimento. A competência aplicada é o modo pelo qual sua prática será realizada à orientação teórica adquirida. A competência teórica é todo um arcabouço de conhecimentos adquiridos pelas leituras pertinentes à sua formação, leituras de pesquisas, estudos de teorias coniventes à ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e, segundo Almeida Filho (2006, p. 12), a competência profissional “é a capacidade de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo”

Como podemos notar no gráfico 1 (anexo), a matriz curricular do curso dispõe de apenas 11% das disciplinas destinadas ao ensino da língua inglesa, uma porcentagem relativamente baixa para que haja um processo eficaz na formação de um professor de Língua Inglesa, conforme propõe o PPP em questão.

3.1.3 PPP Centrado na Interdisciplinaridade

A matriz curricular do Curso de Letras em questão expressa essa preocupação com a interdisciplinaridade dividindo-se em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Disciplinas Pedagógicas, Disciplinas Técnicas, Disciplinas Inclusivas, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, o que possibilita um entrelaçamento entre os diversos campos de saber na área em questão.

Portanto, o que se observa também é que a carga horária destinada às disciplinas ligadas ao ensino de Língua Portuguesa é superior às destinadas às disciplinas de Língua Inglesa, ainda mais em se levando em conta que a habilitação expressa neste curso é em Língua Inglesa e Língua Portuguesa (Anexo - Gráfico 2). Mais uma vez, confirma-se aqui as reflexões de Paiva (2003) de que os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar e terminam com uma formação precária nesta habilitação, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português, tendo em vista a disparidade na carga horária dispensada para cada uma das áreas em questão e, ainda, levando em conta que a Língua Inglesa requer um cuidado e dedicação especial por se tratar de uma língua estrangeira.

É preciso mencionar que, de acordo com Silva (2008), no relatório para a Unesco da comissão Internacional de Educação para o Século XXI, Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram traçados os seguintes pilares

da educação voltados para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser** – objetivos que vão muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual, mas abrangem a formação humana, social, cultural do indivíduo, envolvendo não só conhecimentos, mas também comportamentos, valores e atitudes para saber, fazer e ser. Os acadêmicos do Curso de Letras, futuros professores, sabedores desses pilares, passarão a valorizar o trabalho com a linguagem de maneira mais completa.

Os PCN de Língua Inglesa tem como meta principal para o ensino de línguas estrangeiras, a comunicação oral e escrita, que o documento entende como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. A ênfase dada a esse tripé – o profissional, o acadêmico e o pessoal –, deve-se ao contexto de um mundo globalizado, onde o conhecimento eficaz de línguas, seja a materna, a nacional ou as estrangeiras, funciona como um meio de realização do indivíduo.

Espera-se que o indivíduo seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira sem muitas dificuldades, considerando-se que o mundo midiático exige dele muito mais do que era exigido nos séculos passados. Os PCN corroboram essa visão quando afirmam que as línguas estrangeiras modernas, “consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante”, adquirem, na nova LDB, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Nos PCN, a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas de ensino, e a aprendizagem de língua estrangeira é concebida como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Em face da realidade do mundo contemporâneo, globalizado e tecnologicamente mais desenvolvido que o de outras épocas, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira não se concebe mais como um processo estático, circunscrito apenas aos atos de ler e escrever minimamente.

Ao abordamos especificamente a questão cultural, reforçamos nossa posição apoiando-nos na afirmação de Kramsch (1998) sobre o fato de que a língua que falamos é o principal meio pelo qual se conduzem as relações com a vida social, com o outro e consigo, formando, com nossas experiências, o universo de conhecimento de cada indivíduo, seu universo de crença, sua memória discursiva. A escolha lexical que fazemos e as estruturas gramaticais que utilizamos relacionam-se ao papel que exercemos em cada uma das situações comunicativas em que nos encontramos, refletindo a realidade cultural a qual pertencemos.

Observa-se nos objetivos expressos no PPP do Curso de Letras Habilitação Português/Inglês que a interdisciplinaridade é um tema constante e recorrente e que embasa o trabalho pedagógico tanto no discurso atual tanto na educação básica quanto na universidade. Porém, ao observamos o objetivo da ementa para o **Ensino de Línguas e Literatura**, nota-se que as práticas expressas na ementa sinalizam para um ensino bancário, tecnicista, conforme Paiva (2003) e que essas práticas não contribuem e não condizem para a formação do professor de Língua Inglesa na atualidade, principalmente levando em conta o conjunto de vocábulos utilizados na descrição da mesma: “Oportunizar o conhecimento de **métodos**”, “Contribuir na formação do futuro professor por meio da **aquisição de habilidades** práticas relacionadas ao ensino de línguas e literaturas”. (Grifos nossos)

Na ementa referente à **Língua Inglesa I**, dentre os objetivos propostos para essa disciplina, encontramos expressões como: “Suprir deficiências”, “instrumentalizar o aluno crítica e metodologicamente para o ensino de língua inglesa”. Dentre os conteúdos relacionados no ementário, destacam-se: introdução à fonologia, sintaxe, morfologia e gramática da Língua Inglesa; prática intensiva de compreensão e produção oral e escrita. Segundo Paiva (2003), a própria natureza da Universidade é interdisciplinar, apoiando-se no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão e o que pode ser evidenciado é que uma ementa engessada, fechada em si não dá conta de formar um professor pesquisador, conforme descrito no PPP em análise.

Conclui-se que falta uma integração curricular na formação docente, isto é, os objetivos do curso devem ser condizentes com os objetivos propostos nas ementas, abrindo espaço para a construção de um PPP mais flexível e democrático e, conseqüentemente, possibilitando uma melhor integração curricular na implantação do PPP.

3.1.4 Quanto cada Módulo ocupa na Carga Horária total do Curso de Letras

O objetivo é evidenciar quanto cada módulo ocupa na Carga Horária total do Curso de Letras hab. Port/Inglês para, assim, justificarmos a presença da disciplina de Língua Inglesa e suas Literaturas bem como sua importância dentro deste contexto. (Anexo – Gráfico 3)

O Módulo I é denominado de Fundamento do Estudo de Linguagem I – Formação Universal e Teorias de Base e compreende um total de 884 horas, perfazendo 26,14% da carga horária total do curso. Deste total de 884 horas, 546 horas são **Presenciais**, 202 de **Estudos Orientados**, 136 horas para a **Prática como Componente Curricular** e uma **Carga Horária Semanal** de 26 horas. Neste módulo predomina as disciplinas de Língua

Portuguesa, Estudos Literários e Linguísticos; essas disciplinas totalizam 476 horas, o que corresponde a 72% da carga horária total do módulo, enquanto a carga horária dispensada às disciplinas de língua inglesa corresponde a 13%, e as disciplinas pedagógicas correspondem a 15%.

O Módulo II - Fundamento do Estudo de Linguagem II – Linguagem, Educação e Tecnologia e compreende um total de 816 horas divididas em 506 horas **Presenciais**, 180 de **Estudos Orientados**, 130 de **Prática como Componente Curricular**, totalizando 24 horas semanais, predominando as disciplinas de Língua Portuguesa, Estudos Literários e Linguísticos; essas disciplinas totalizam 476 horas, o que corresponde a 58% da carga horária total do módulo, enquanto a carga horária dispensada às disciplinas de língua inglesa corresponde a 12%, e as disciplinas pedagógicas correspondem a 30%.

O Módulo III – Língua e Literaturas Estrangeiras – possui um total de 714 horas sendo 458 horas **Presenciais**, 152 de **Estudos Orientados**, 104 de **Prática como Componente Curricular**, compreendendo 21 horas semanais. Quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, essas ocupam um total de 57%, enquanto as disciplinas de Língua e Literaturas de Língua Inglesa totalizam um total de 32% e Disciplinas Técnicas somam 11%.

No Módulo IV – Organização do Trabalho Didático-Pedagógica – temos um total de 884 horas sendo assim distribuídas: as disciplinas de Língua Portuguesa totalizam um porcentagem de 12% enquanto as Língua e Literaturas de Língua Inglesa totalizam também 12%, as Disciplinas Inclusivas totalizam 9% e a Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Inglesa totalizam 31% cada uma.

3.1.5 Quanto a Língua Inglesa ocupa dentro de cada Módulo

Tendo em vista o levantamento realizado no item anterior, verifica-se que a disciplina de Língua Inglesa bem como suas respectivas literaturas ocupa um espaço bastante limitado dentro de cada Módulo da Matriz Curricular sendo: I Módulo = 13%; II Módulo = 12%; III Módulo = 32%; IV Módulo = 12%. (Anexo – Gráfico 4)

Partindo do pressuposto de que a habilitação do Curso de Letras é em Português e Inglês, infere-se que a carga horária dispensada à disciplina de Língua Inglesa e suas literaturas é insuficiente para formar o profissional que se pretende mediante os objetivos propostos pelo PPP, dentre os quais: “profissionais da linguagem”, “que tenham de forma

autônoma e responsável a competência para o trabalho sistemático”, “reflexivo e crítico com relação aos estudos linguísticos e literários”, “Formar um professor-pesquisador que não seja reprodutor de um conhecimento esvaziado”, “gerador de conhecimento apto a apresentar novas soluções para a sociedade nos estudos de linguagem”.

Para Paiva (2003), a dupla licenciatura acaba por interferir no processo de formação do profissional em Letras porque, segundo a autora, não consegue formar um profissional apto em nenhuma das habilitações; questiona ainda Paiva se um professor de Inglês deve saber Português, ou se um professor de Português deve saber Inglês e se a habilitação cumpre essa função. Ademais, interfere na formação do professor uma série de outros fatores como: o número de alunos por sala de aula na graduação, o tempo dedicado pelo professor e pelo aluno ao trabalho acadêmico e pedagógico, dentre outros.

3.1.6 “Quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS”?

Diante do exposto até o momento, percebe-se que a contribuição da Língua Inglesa dentro da graduação é tímida, ainda mais se levarmos em conta que o objetivo expresso no PPP do curso é “Formar profissionais da linguagem [...] que tenham de forma autônoma e responsável a competência para o trabalho sistemático, reflexivo e crítico com relação aos estudos linguísticos e literários, nos variados contextos sociais de produção oral e escrita da língua.”

Uma das sugestões é que o professor em formação tivesse à disposição disciplinas optativas que contribuíssem para uma formação mais dinâmica e autônoma, capaz de contribuir com possíveis lacunas causadas durante o processo de formação.

Segundo Paiva (2003), os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

A autora afirma que seja fixado um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de língua estrangeiras e que não deveria ser inferior a metade da carga horária prevista para as licenciaturas (1400 horas.).

Sendo assim, entende-se que a disciplina de Língua Inglesa bem como suas Literaturas poderia contribuir muito mais para a construção de uma graduação mais sólida, mais consistente, mais concentrada possibilitando uma formação inter/multi/transdisciplinar

permitindo ao professor em formação migrar entre línguas e culturas, tendo competência para vivenciar a diversidade cultural e a diferença cultural.

3.2 Uma Análise Discursiva dos Objetivos do PPP de Letras

O surgimento dos cursos de Letras das unidades universitárias de Jardim, Cassilândia e Nova Andradina e do Campus de Dourados ocorreu em 1994, juntamente com a criação da universidade. A construção do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – licenciatura com habilitação em português/inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS, unidade de Campo Grande-MS, surgiu com a reestruturação da UEMS mediante propostas do PDI (2009-2013) acima supracitado e a transferência do Curso da Unidade de Nova Andradina-MS para a unidade de Campo Grande-MS.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de Letras (2009-2013), os objetivos do curso são:

Objetivo Geral

➤ Formar profissionais da linguagem, professores e bacharéis que tenham de forma autônoma e responsável a competência para o trabalho sistemático, reflexivo e crítico com relação aos estudos linguísticos e literários, nos variados contextos sociais de produção oral e escrita da língua.

Objetivos Específicos

➤ Formar um professor-pesquisador que não seja reproduzidor de um conhecimento esvaziado, considerando as necessidades educativas e humanas, mas que seja um gerador de conhecimento apto a apresentar novas soluções para sociedade nos estudos de linguagem. Um profissional que atue com ética e responsabilidade educativa sócio-ambiental e que construa uma sociedade mais justa e igualitária.

➤ Possibilitar a formação de pesquisadores/professores que tenha conhecimento da dimensão pedagógica de seus saberes, já que as ações do bacharel, sejam elas no universo da empresa privada ou na escola pública, necessitam de conhecimento pedagógico para serem melhores.

➤ Possibilitar a prática acadêmica das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- Incentivar o aluno a se relacionar com outros cursos de Graduação e Pós-Graduação.
- Compreender e utilizar de forma adequada a língua portuguesa e estrangeira, considerando sua estrutura, funcionamento e construção pelo tecido social
- Capacitar os alunos para que compreendam as variações linguísticas em seus diversos contextos sociais e culturais de produção, concebendo-as no interior de uma contextualização histórica.
- Formar bons leitores e interpretantes de textos verbais e não verbais aptos a decodificar diferentes linguagens contemporâneas – virtuais ou não.
- Criar nos alunos aptidão para que leiam e produzam textos em seus diferentes ambientes discursivos, apresentando bom desempenho interpessoal e comunicativo.
- Formar professores-pesquisadores que dominem criticamente diferentes perspectivas teóricas nos estudos de linguagem
- Viabilizar a formação de profissionais aptos para interagir com seu conhecimento no diálogo com outras áreas das ciências humanas, exatas e da natureza e que tenham a capacidade de intervir nas condições sociais globais através de sua ação local no mundo de trabalho ou na sociedade.

De posse do dispositivo teórico já discutido e das questões legais e históricas que envolvem a criação e relevância social da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, especificamente o Curso de Letras, licenciatura com habilitação em português/inglês e suas respectivas literaturas, unidade de Campo Grande-MS, tecemos algumas análises teórico-discursivas sobre o tema.

Mager (1962) aponta que o objetivo é um intento comunicado por uma especificação que descreve uma mudança proposta no aprendiz - uma especificação sobre a situação do aprendiz quando ele tiver concluído com sucesso a experiência de aprendizagem. É uma descrição de um padrão de comportamento (desempenho) que desejamos que o aprendiz seja capaz de demonstrar. Em outras palavras, um objetivo é uma especificação de desempenho e responsabilidade; uma meta revestida da completa intenção de ser alcançada.

Nota-se que os objetivos do curso de Letras da UEMS, bem como os objetivos das ementas das disciplinas analisados a seguir estão escritos na forma do infinitivo ou verbos dicendis / ilocucionais, têm a função, assim como as marcas gráficas (aspas e travessão) de indicar que está sendo introduzida a fala do coenunciador. Mas, às vezes, não são verbos de fala, como menciona Maingueneau (2000, p.144) ressaltando que os mesmos não precisam ser

transitivos. Desta forma, podem servir de introdutores de discursos direto, verbos ou locuções verbais como “formar”, “possibilitar”, “capacitar”, “compreender”, “incentivar”.

Fiorin (2010), afirma que os verbos introdutores possuem dupla função: a) indica o ato de enunciar e por isso contém uma certa forma de significado e b) dão informação sobre o ato de dizer e implicam um julgamento (bom/mau) atribuído ao enunciador do discurso citado (interlocutor no discurso direto e interlocutor no indireto); os que implicam um julgamento mau/bom ou verdadeiro/falso.

Conforme o objetivo acima, na frase **“Formar um professor-pesquisador que não seja reproduzidor de um conhecimento esvaziado[...]”**, o verbo “formar” é introdutor e implica num julgamento atribuído ao enunciador do discurso (FIORIN, 2010), para Maingueneau (2005, p. 186) o verbo introdutor “ fornece um certo quadro no interior do qual será interpretado o discurso citado” e são intrínsecos ao ato da fala. A ênfase dada aqui como relevância é a formação do docente direcionada para a pesquisa em prol de suas atividades e do social.

Ora, o discurso aí veiculado insere-se no gênero “discurso institucional”. Como caracterizar um discurso institucional? Uma das primeiras questões que se apresentam é: mas, afinal, o que é discurso institucional? Ou melhor, como definir um discurso institucional dada a multiplicidade de temas que podem ser abordados? Uma primeira – e tentadora - alternativa é definir discurso institucional como aquele que é produzido por uma instituição. Mas o que é uma instituição? A saída é, ao que parece, construir uma definição de discurso institucional com base nos instrumentos de que a linguística dispõe, isto é, que esteja alicerçada nos elementos do próprio discurso e que atente para o que o texto afirma de si próprio. Chega-se assim a uma segunda proposta de definição: é institucional o discurso que se apresenta como institucional.

Nesse caso, pouco importa quem o produziu, mas sim o que o discurso afirma de si próprio. A pergunta seguinte é: como um discurso se afirma como institucional? Agora, contudo, a indagação já não causa embaraços, pois a linguística pode responder com base apenas em seus conceitos – e será com eles que interrogaremos o discurso.

Os discursos institucionais, porém, as opções já não são tantas, pois nesse gênero a instância da enunciação não poderia se projetar no texto como um eu, pelo simples fato de que “eu” não pode ser uma instituição. Não se trata mais de saber o que é uma instituição, mas apenas o que não é, e, para tanto – ou ao menos para o caso em questão –, dado que é senso comum que um indivíduo isolado não pode ser uma instituição. A própria utilização do verbo

no infinitivo “formar” e outros, causam um efeito de sentido de neutralização do “eu”, ou do “tu”, criando uma instância enunciativa do “ele”, representado aqui pela instituição geradora do discurso. Ora, para produzir discursos, o sujeito não pode ser qualquer um, mas deve dotar de um certo prestígio institucional, falar de algum lugar institucionalizado e, no caso do discurso institucionalizado, deve gozar de algumas prerrogativas, dentre elas, falar de um lugar político.

Algumas observações devem ser feitas: primeiro, nada impede, embora não seja o mais usual, que o tempo e o espaço sejam projetados no enunciado tomando por referência o momento da enunciação. Mais uma vez, a própria forma verbal de infinitivo projeta essa enunciação para um futuro, um lá enunciativo. Enfim, embora em um discurso institucional o tempo e o espaço da enunciação possam ser, eventualmente, projetados no enunciado, os sujeitos da enunciação não poderão fazê-lo como um “eu”, conforme já analisado anteriormente.

Uma das características do discurso institucional é a impossibilidade do anonimato; isto é, a instância da enunciação tem, necessariamente, que ser figurativizada no texto e tem de sê-lo como uma figura do mundo. De fato, a enunciação não pode se projetar no enunciado como um eu, porém tampouco pode permanecer desconhecida. Em outras palavras, embora a enunciação não se faça enunciar, o seu ator, isto é, o ator da enunciação deve ser claramente identificado no texto como um ele, e deve parecer verdadeiro. O ator da enunciação de um discurso institucional tem, enfim, de ser claramente identificado, seja por seu nome, seja por um logotipo, seja por ambos. Neste caso, por se tratar do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, ator da enunciação é representado aqui pela própria instituição Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Na sequência da análise “[...]considerando as necessidades educativas e humanas, mas que seja um gerador de conhecimento apto a apresentar novas soluções para sociedade nos estudos de linguagem. Um profissional que atue com ética e responsabilidade educativa sócio-ambiental”, há uma conjunção adversativa “mas” entre as duas orações que indica contrariedade a anterior **“Formar um professor-pesquisador que não seja reproduzidor de um conhecimento esvaziado”**e, logo em seguida, propõe que o professor seja um “gerador de conhecimento”. O substantivo enunciado aqui “gerador”, tem o sentido de Autor, produtor, ou seja, aquele que gera o conhecimento. Além do professor gerar o conhecimento, o mesmo tem que agir com ética e responsabilidade para construir uma sociedade “justa” e “igualitária”.

Como afirma Maingueneau (2005, p. 35) “[...] no espaço discursivo, o outro não é nem um fragmento localizável, nem uma entidade exterior; não é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso”. A raiz deste discurso já está centrado em outros discursos, que descentraliza em relação a si próprio, não tem uma plenitude autônoma. Portanto, quando se diz uma “sociedade justa e igualitária” nos remete à compreensão de uma consciência histórica que vai se formando não apenas exclusivamente voltada para o intelectual, mas também da classe ascendente, a burguesia, que percebe sua importância nas transformações sócio-políticas, econômicas e até mesmo culturais que estão em ascensão.

Tais princípios foram bem marcantes durante a Revolução Francesa sendo a fundadora da construção do homem como direitos civis, da produção de bens materiais e bem estar social e isso deveria deixar de ser privilégio e tornar-se comum a todos os cidadãos. A ideia assim de felicidade concebida representou, como ainda representa, uma grande conquista humana e ainda hoje orienta os esforços humanos para uma sociedade mais justa e igualitária.

O uso do advérbio de negação “não” indica, de acordo com Maingueneau (2005), que por trás desta negação há um contexto histórico afirmativo, ou seja, que o professor era “reprodutor de um conhecimento esvaziado” e a utilização do verbo “considerar” no gerúndio assumindo a forma “considerando” pressupõe que no atual momento sua atividade deve se ater às necessidades educativas e humanas, pois tal marca linguística designa uma ação que ocorre no momento da enunciação, tendo em vista que o gerúndio indica uma ação em andamento, um processo verbal ainda não finalizado.

Um outro objetivo contido no PPP em questão é: **“Possibilitar a formação de pesquisadores/professores que tenha (sic) conhecimento da dimensão pedagógica de seus saberes, já que as ações do bacharel, sejam elas no universo da empresa privada ou na escola pública, necessitam de conhecimento pedagógico para serem melhores”**.

No texto em questão temos: um enunciador: UEMS; um destinatário: aprendiz; um tempo: *alhures*; um lugar: instituição. O enunciado, por sua vez, é a reprodução textual deste ato e, por conseguinte, também é único.

Para Maingueneau (1998/2013), a enunciação é um ato individual de utilização da língua, que se opõe ao enunciado, objeto linguístico resultante. Conforme Fiorin (2002, p. 36) “o enunciado, por oposição à enunciação, deve ser concebido como ‘o que dela resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas’”. Toda enunciação é um acontecimento único: tem um enunciador, um destinatário, um tempo e um lugar.

Na projeção da enunciação no enunciado, instalam-se as categorias de pessoa, tempo e espaço, ou seja, situam-nas em relação ao enunciador. No recorte em análise temos como pessoa: ele não instaurado; como tempo: futuro, tendo em vista a utilização da forma nominal de infinitivo, indicativo de tempo futuro; ao mesmo tempo utiliza-se de verbos no subjuntivo, categoria verbal que indica possibilidade, incerteza, criando aqui um efeito de que a perseguição desses objetivos possibilita “a formação de pesquisadores/professores que tenha conhecimento da dimensão pedagógica de seus saberes [...]”. Observa-se que instaura-se aqui o processo de debreagem actancial, temporal e espacial.

Segundo Maingueneau (1998/2013, p.128-9), [...] “todo enunciado possui marcas de modalidades, pois indicam a atitude do enunciador em relação a seu enunciado ou a seu coenunciador”. Percebe-se que a atitude do enunciador é a de que impõe, mediante o uso da forma nominal de infinitivo ao seu coenunciador, isto indica que o enunciado é considerado como sempre verdadeiro em todos os sentidos, pois as normas ficam sempre no plano não embreado.

Afirma Fiorin (2002, p.46) que, a debreagem consiste em disjuntir o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não-eu*, um *não-aqui* e um *não-agora*.

No enunciado em análise temos a embreagem actancial ou embreante de pessoa nas formas “tenha” “sejam” “necessitam” “serem” que marcam a terceira pessoa e no pronome demonstrativo “seus” que projeta também uma terceira pessoa. Isto mostra uma certa objetividade na enunciação e aqui percebe-se um erro de concordância verbal **“Possibilitar a formação de pesquisadores/professores que tenha (sic) conhecimento da dimensão pedagógica de seus saberes,” “professores que tenha”**. A embreagem espacial ou embreante de espaço está projetado nas próprias formas verbais que marcam um espaço “lá” enquanto que a embreagem espacial ou embreante de tempo fica registrado nas próprias formas verbais que projetam o enunciado para um futuro do presente e um advérbio “já”.

Um outro objetivo do PPP é: **“Capacitar os alunos para que compreendam as variações linguísticas em seus diversos contextos sociais e culturais de produção, concebendo-as no interior de uma contextualização histórica”**e **“Compreender e utilizar de forma adequada a língua portuguesa e estrangeira, considerando sua estrutura, funcionamento e construção pelo tecido social”** (grifos nossos)

A forma nominal “Capacitar”, conforme Houiss (2004), está definido como o ato de tornar o outro capaz. Adotar esse termo nesse sentido seria aceitar que as pessoas não são capazes. Assim, observa-se que o referido PPP, apesar de ser formulado recentemente, traz

em si algumas expressões e conceitos um tanto em desacordo com o perfil do profissional que se pretende formar.

O recorte objeto de nossa análise, ao colocar como objetivo **“compreender e utilizar de forma adequada a língua Portuguesa e Estrangeira, considerando sua estrutura, funcionamento e construção pelo tecido social”**, sugere uma adequação de que os PCNs trazem como objetivos e metas para a formação do professor de Língua Inglesa a responsabilidade por uma apresentação de variedades de recursos para diferentes efeitos de ensino e para uma eficácia das interações verbais para atingir de uma melhor forma a compreensão do interlocutor, o que é complementado por Travaglia (2003) que afirma que quando um indivíduo conhece um maior número de recursos de sua língua, ele é capaz de usar tais recursos de maneira adequada para a produção de textos e utiliza tais recursos em diferentes e específicas situações de interação comunicativa, produzindo assim efeito(s) de sentido.

Continuando com a análise a que nos propomos, destacamos um outro objetivo expresso no PPP em questão: **“Viabilizar a formação de profissionais aptos para interagir com seu conhecimento no diálogo com outras áreas das ciências humanas, exatas e da natureza e que tenham a capacidade de intervir nas condições sociais globais através de sua ação local no mundo de trabalho ou na sociedade”**.

É interessante salientar que todos os objetivos citados no PPP do curso de Letras foram grafados com os verbos no infinitivo, “[...] podem ser interpretados como um desejo, um conselho, uma ordem” (MAINGUENEAU, 2011) e assim por diante. No entanto, segundo Maingueneau (2011), o verbo no infinitivo não tem a identificação do sujeito, fica subentendido que caberá ao leitor preencher a posição do sujeito. Como em “Viabilizar” e “intervir” o sujeito só pode ser o próprio enunciador ou o próprio destinatário desse enunciado. Enunciado sem sujeito, efeito de sentido produzido, pois o sujeito é todo e/ou qualquer um que preencha esse espaço. O infinitivo apresenta como pré-construído, aquilo que não é para ser definido num tempo, mas já suposto. O infinitivo, enquanto recurso linguístico, desloca o dito no tempo, tornando-se um dito a-temporal. Dessa forma, o enunciador não aparece, pois é qualquer um, em qualquer tempo. O infinitivo não predica, fixa-se como verdade eterna, irrefutável, sempre e em todo lugar. Não tem o caráter de asserção, não predica, significando de modo ao mesmo tempo vago e absoluto.

As posições que assumimos no Discurso, pelas quais nos identificamos, formam nossas identidades; é por meio da interpelação que sujeitos se reconhecem e são levados a ocupar posições-de-sujeito. Isso se dá de forma inconsciente. Conforme Woodward (2000, p.

61), os sujeitos são também recrutados e produzidos não apenas no nível do consciente, mas também no nível inconsciente.

Um procedimento a ser ressaltado na análise do objetivo proposto no PPP em questão é a oposição entre verdadeiro e falso, que estão sempre se deslocando, já que são organizados em torno de configurações históricas que se transformam. Esse procedimento de verdade apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um compacto conjunto de práticas como a pedagogia. Ela é reconduzida também pela maneira como o saber é posto em prática na sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido, recebido e de certo modo atribuído pelo e ao outro.

Nas relações de poder, a questão da verdade é fundamental, pois ela não existe fora ou sem o poder, ela é gerada no poder por meio de coerções e “nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2005, p. 12). Há um confronto “pela verdade”, pois entende-se não o conjunto de algo verdadeiro e falso, atribuindo ao verdadeiro efeitos próprios do poder. Nessa perspectiva, não há verdade fora ou sem o poder, pois “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 18). A sociedade estabelece meios para controlar, selecionar e redistribuir a produção de discursos, pois a função deles é conjurar seus poderes. Assim, o poder está em todo lugar, dentro das instituições: é uma prática social construída historicamente.

3.3 Uma Análise Discursiva das Ementas e dos Objetivos das Disciplinas do PPP de Letras

Neste item, apresentamos uma análise discursiva de catorze Ementas e objetivos das disciplinas relevantes para a formação do professor de Língua Inglesa, assim classificaremos por: a) rol das disciplinas pedagógicas; b) rol das disciplinas específicas de Língua Inglesa c) rol das disciplinas tecnológicas e d) rol das disciplinas de inclusão. No rol das disciplinas de Língua Inglesa, são analisadas sete objetivos e ementas das seguintes disciplinas: língua Inglesa I, II, III e IV, Literatura Norte-Americana e Britânica e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. No rol das pedagógicas quatro disciplinas são analisadas: História e Filosofia da Educação, Políticas e Legislação da Educação Brasileira, Didática e Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Já no rol das tecnológicas, será analisada a disciplina Linguagem e tecnologias Digitais e no rol das

disciplinas de inclusão, são analisadas as disciplinas de Tópicos em Educação Especial e Fundamentos em LIBRAS.

3.3.1 Rol das Ementas das disciplinas pedagógicas

Os objetivos propostos pela ementa para a disciplina de **Políticas e legislação da educação brasileira** são:

Possibilitar a compreensão histórica das políticas e das legislações educacionais brasileiras e percebê-las como resultante das transformações sociais. Identificar os principais aspectos das reformas nos sistemas públicos de educação na sociedade contemporânea. Conhecer as propostas educacionais e suas concepções de organização dos sistemas de ensino.

O ementário relativo à disciplina **Políticas e legislação da educação brasileira** propõe refletir, em suas 68 horas sobre Estudo analítico das políticas educacionais no Organização dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais. Políticas educacionais e legislação de ensino. Estudo analítico e crítico dos aspectos legais e da organização estrutura do sistema escolar. A legislação do ensino no Brasil e em Mato Grosso do Sul e seus condicionantes específicos.

O verbo *possibilitar* segundo Houiss (2004), faz sinônimo com o verbo *facilitar*, sendo assim, Mager (1962) define com sendo um verbo que presta muitas interpretações, pois é classificado como um verbo cognitivo de aplicação com capacidade de usar informações numa nova situação, aplicando conhecimentos e competências adquiridas em sala de aulas para resolver problemas e criar novas abordagens. Ainda, segundo o autor, os verbos *identificar* e *conhecer* também são de domínio cognitivo, mas de conhecimento e que promove a recordação e a capacidade de lembrar informações.

Em relação à disciplina **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**, os objetivos propostos são:

Favorecer uma visão da psicologia como ciência historicamente construída e suas interfaces com a educação. Analisar as construções teóricas da psicologia que discutem desenvolvimento e aprendizagem humanos e suas articulações com a educação- ensino e aprendizagem.

O ementário relacionado à disciplina **Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem** sugere discutir, em suas 102 horas uma introdução ao estudo da psicologia e Educação, salientando as concepções do desenvolvimento humano e as matrizes clássicas da

psicologia e suas contribuições para a educação e o desenvolvimento humano. Também, uma análise das teorias da aprendizagem e suas contribuições para a educação na contemporaneidade. Estudos das tendências contemporâneas da psicologia e contextos sócio culturais específicos e suas articulações com a educação.

O verbo *favorecer* segundo Houaiss (2004), faz sinônimo com os verbos *propiciar*, *proporcionar*, *auxiliar* e *ajudar*, sendo assim, Mager (1962) os classificam como verbos de domínio afetivo, pois destacam a valorização (vontade de ser envolvido), a importância ou o valor que uma pessoa atribui à um determinado objeto, situação ou comportamento que reflete a interiorização de um conjunto de valores. Portanto, quando se diz: “*Favorecer* uma visão da psicologia como ciência historicamente construída e suas interfaces com a educação”, nota-se traços da filosofia humanista presente neste discurso, a preocupação com outro e para o outro, uma certa afetividade ao inserida pelo uso do verbo *favorecer* uma visão da psicologia em prol da educação.

Mager (1962) classifica o verbo *analisar* de domínio psicomotor que impera uma certa postura ao estar mentalmente preparado para executar uma tarefa. Tal tarefa mediante o objetivo proposto é *analisar* as construções teóricas da psicologia que discutem questões pertinentes de desenvolvimento e aprendizagem articuladas à educação, ensino e aprendizagem.

Segundo Maingueneau (2005), o discurso é atravessado pela interdiscursividade pelo fato de estar em relação multiforme com outros discursos e os mesmos são caracterizados como linguísticos e históricos, isto é, se restringem na língua e num determinado momento histórico no que se refere ao tempo e espaço. A raiz deste discurso já está centrado em outros discursos, que descentraliza em relação a si próprio, não tem uma plenitude autônoma. Portanto, quando se diz “articulações com a educação, ensino e aprendizagem” nos remete à compreensão de uma consciência histórica que vai se formando não apenas exclusivamente voltada para o intelectual, mas também da classe ascendente, a burguesia, que percebe sua importância nas transformações sócio-políticas, econômicas e até mesmo culturais que estão em ascensão.

Para a disciplina de **Didática**, os objetivos propostos são:

Estudar as relações entre a sociedade e a educação e suas articulações com a ação docente na escola contemporânea, oferecendo subsídios para desenvolvimento de uma nova didática com incorporação de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

As ementas sugeridas pela disciplina de didática em suas 102 horas sugere reflexões sobre a função da escola na sociedade e a relação com a prática docente Educação, Didática e prática pedagógica e a ação docente do professor das Letras. Princípios, tipos e etapas do planejamento de ensino e suas implicações no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Projeto Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula: pressupostos teóricos, fases e componentes. Organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Mager (1962) classifica o verbo *estudar* de domínio psicomotor que impera uma certa postura ao estar mentalmente preparado para executar uma tarefa. Tal tarefa mediante o objetivo proposto é estudar as relações entre sociedade e a educação e suas articulações com a ação docente na escola contemporânea.

Os objetivos propostos para a disciplina de **História e Filosofia da Educação** são:

Compreender a educação como produção histórica, por meio de estudo das principais reformas educacionais que foram materializando-se ao longo do processo histórico da sociedade.

O ementário proposto para a disciplina acima supracitada, propõe em suas 102 horas, refletir sobre a relação entre os modos de produção e educação. Transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. As correntes histórico-filosóficas e pedagógicas dos séculos XVIII, XIX e XX. O processo histórico da educação brasileira. A educação brasileira no Período Colonial. Brasil Império: as reformas pombalinas da instrução básica. Brasil República: a Educação na Primeira República. Os movimentos educacionais na Primeira República. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A Revolução de 1930 e as Reformas Educacionais. Análise das reformas educacionais na história recente da educação brasileira.

O verbo *compreender* segundo afirma Mager (1962) é de domínio cognitivo de Análise, pois transmite a capacidade de dividir informações para compreender a sua estrutura, para categorizar, e reconhecer os padrões.

3.3.2 Rol de Ementas das disciplinas específicas

Os objetivos propostos pela disciplina **Ensino de Línguas e Literatura** são:

Oportunizar o conhecimento de métodos e metodologias associadas ao ensino de Línguas e suas respectivas literaturas. Contribuir na formação do futuro professor por meio da aquisição de habilidades práticas relacionadas ao ensino de línguas e literaturas.

Mediante o ementário proposto para a disciplina acima supracitada em suas 68 horas, sugere-se refletir sobre o ensino da literatura como elemento formador do aluno e do educador, bem como discutir estratégias metodológicas de ensino da literatura na educação básica, relacionando o conteúdo de disciplinas de Literatura Brasileira com exigências da prática da licenciatura. Caracterização da Linguística Aplicada no âmbito da Linguagem e reconhecimento de conceitos e procedimentos teórico-práticos aplicados ao ensino de línguas.

Segundo Houaiss (2004), os sinônimos dos verbos *oportunizar* e *contribuir* são: ajudar, promover, auxiliar, coadjuvar, colaborar, concorrer, cooperar, entrar, facultar, favorecer, permitir, possibilitar, propiciar e proporcionar. Desta forma, são verbos de domínio afetivo que enfatizam a vontade de participação, prossecução ativa de um interesse, vontade de responder e motivação. (MAGER, 1962). Verbos que expressam um domínio afetivo relacionam-se com a parte emocional da aprendizagem, diz respeito às alterações ou crescimento em termos de interesse, atitudes e valores. Enfatiza os sentimentos, o tom, a emoção, ou o grau de aceitação ou rejeição. A aprendizagem neste domínio pode ser demonstrada através dos comportamentos que indicam o conhecimento, a empatia, o interesse, a atenção, o respeito, a responsabilidade e capacidade de ouvir e dar respostas. É importante que a formação de professores aborda o domínio afetivo, pois os valores, as emoções, as atitudes e crenças dos profissionais podem ter um grande impacto sobre o tipo de profissional que a instituição pretende formar e contribuir com a sociedade.

Em relação à **Língua Inglesa I**, os objetivos propostos para essa disciplina são:

Suprir deficiências linguístico-comunicativas quanto à aquisição da língua inglesa, de modo a atingir um nível desejável para o acompanhamento de tarefas mais específicas; instrumentalizar o aluno crítica e metodologicamente para o ensino de língua inglesa; criar condições para o aluno explicitar sua competência implícita de ensinar e aprender língua inglesa; iniciar conscientização da profissão de professor de língua inglesa.

A disciplina de Língua Inglesa I, acima mencionada, dispõe de 136 horas na matriz curricular do Curso de Letras-Licenciatura habilitação Português/Inglês e suas literaturas, que mediante o seu ementário apresentado propõe a introdução à fonologia, sintaxe, morfologia e gramática da Língua Inglesa do nível básico ao pré-intermediário; prática intensiva de compreensão e produção oral e escrita, estudos de aspectos culturais da Língua Inglesa e leituras sobre a formação inicial do professor de Inglês.

Os verbos “suprir”, “instrumentalizar”, “criar” e “iniciar” são de domínio cognitivo intrínsecos na categoria de Aplicação que permite usar as informações numa nova situação, tal qual o conhecimento e as competências adquiridas para resolver problemas e criar novas abordagens. (MAGER, 1962). Como são verbos de domínio cognitivo, o uso dos mesmos nos objetivos acima supracitados nos remete à compreensão de que o uso das atividades propostas pela disciplina, no intuito de alcançar tais objetivos, são os de desenvolver a formação do profissional.

O infinitivo dos verbos “suprir”, “atingir” e “criar” causa um efeito de sentido de neutralização do “eu”, ou do “tu”, criando uma instância enunciativa do “ele”, representado aqui pela instituição geradora do discurso.

Segundo Paiva (2003), ao realizar trabalhos de pesquisa e de formação continuada com professores de inglês da rede pública, pontua alguns pontos problemáticos que precisam ser refletidos. Um deles, é que quando o acadêmico ingressa num curso de Letras com habilitação em Português/Inglês, o seu conhecimento prévio na língua Inglesa é basicamente baixo, onde se depara com uma dificuldade imensa de praticá-lo em sala de aula. Outros problemas são professores com pouco domínio oral da língua, salas numerosas, carga horária reduzida, entre outros, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem a devida atenção à habilidade oral. O número reduzido da carga horária de Língua Inglesa se torna inviável para que o aluno adquira uma competência comunicativa.

Hoje, há o programa de internacionalização “Ciências sem Fronteiras”, uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) através de suas instituições de fomento, o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e das Secretarias de Ensino Superior e Tecnológico do MEC, direcionado para o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores das instituições em diversos países.

Neste processo de internacionalização das universidades “não há como deixar de dimensionar a importância do domínio da língua inglesa para isto”, afirmou o secretário de Educação Superior do MEC (Sesu), Paulo Speller, durante a abertura do 3º Encontro dos Coordenadores do Inglês Sem Fronteiras (ISF), realizado em Brasília. Segundo o secretário, tem sido baixa a demanda por vagas em universidades que exigem proficiência em inglês e com isto, o ISF oferece aos candidatos à bolsa de estudos do Programa Ciência sem Fronteiras a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais **rápida e eficiente**, de modo que esses candidatos tenham melhores condições de participar dos intercâmbios.

Percebe-se que o próprio secretário da Educação, Paulo Speller admite que o processo de ensino aprendizagem nas instituições ocorre de maneira lenta e ineficaz, mencionando ainda que os candidatos não têm condições de participar do processo de proficiência de Língua Inglesa.

Retornando ao ementário anteriormente mencionado da disciplina de Língua Inglesa I, que diz “**prática intensiva de compreensão e produção oral e escrita**”, percebe-se uma certa controvérsia ao que remete à formação inicial dos professores de inglês, pelo fato dos cursos de licenciatura em língua estrangeira estarem atrelados às licenciaturas em língua portuguesa, cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Por questões de mercado e de concorrência, “empresários da educação” oferecem cursos de licenciaturas que são “empacotados”, o que impossibilita, entre outras coisas, o desenvolvimento da competência comunicativa do professor de Língua Inglesa. Tal controvérsia é visível ao analisar a locução adjetiva “prática intensiva” em virtude de alguns apontamentos feitos pela autora acima citada, em observância ao número reduzido de aulas para que o mesmo ocorra.

Os objetivos propostos para a disciplina de **Língua Inglesa II**, são:

Suprir deficiências lingüístico-comunicativas quanto a aquisição da língua inglesa, de modo a atingir um nível desejável para o acompanhamento de tarefas mais específicas; instrumentalizar o aluno crítica e metodologicamente para o ensino de língua inglesa; criar condições para o aluno explicitar sua competência implícita de ensinar e aprender língua inglesa; iniciar conscientização da profissão de professor de língua inglesa.

Mediante os ementários propostos para as disciplinas acima mencionadas em suas 136 horas para cada disciplina, sugere-se refletir sobre a fonologia, sintaxe, morfologia e gramática da língua inglesa do nível básico ao pré-intermediário; e do intermediário ao avançado; prática

intensiva de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita; estudos de aspectos culturais da Língua Inglesa; leituras sobre a formação inicial do Professor de Inglês.

Nota-se que na citação, “Suprir deficiências linguístico-comunicativas quanto à aquisição da língua inglesa, de modo a atingir um nível desejável para o acompanhamento de tarefas mais específicas”, propõe-se um certo desenvolvimento nas competências linguístico-comunicativas em relação à aquisição da língua inglesa, mas por outro lado “um nível desejável” contrapõe o verdadeiro sentido do que seja realmente “adquirir uma segunda língua”, no caso a aquisição de língua inglesa.

Schütz (2006) define a aquisição da linguagem como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. No entanto elas adquiriram a fluência intuitivamente, pois, geralmente, não têm conhecimentos teóricos sobre idioma (não têm noção de fonologia, sintaxe, verbos e outros). É a interação com as pessoas que lá vivem que lhes possibilita compreender e ser compreendido naquela língua estrangeira.

Já a aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. O discente deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras. Para Schütz (2006), a aprendizagem da língua estrangeira tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de línguas. Espera-se que o aluno entenda, através da língua na forma escrita, a estrutura e as regras do idioma, através de esforços intelectuais e capacidade dedutivo-lógica.

Schütz (2006) considera como exemplo claro de aprendizagem da língua estrangeira o caso de inúmeros graduados em Letras que “se especializaram” em uma determinada língua estrangeira e, de acordo com sua formação, estão habilitados para ensinar esse idioma. Mas, muitas vezes, eles trazem consigo sérias dificuldades com a língua, não apenas na área teórica, mas principalmente no uso da mesma para a comunicação oral e até mesmo na pronúncia. É sugerido na ementa uma “prática intensiva de compreensão oral e escrita”, subentende-se que as habilidades de audição e leitura serão também valorizadas, pois a bibliografia básica e complementar trazem leituras em relação as mesmas.

Posto isso, Almeida Filho (2002, p. 12) afirma que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema“. Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas“. Portanto é preciso que o aprendiz se envolva em situações reais de interação, de

comunicação efetiva na nova língua, entrar em relações com os outros para troca de experiências que possibilitem novas compreensões e crescimento.

Observa-se que, tanto a ementa da disciplina de Língua Inglesa I como a ementa da disciplina de Língua II são idênticas. Isto nos chama a atenção para uma reflexão maior sobre a elaboração de uma ementa, já que a instituição tem toda autonomia para a elaboração da mesma, mas baseado em quais critérios uma ementa é construída? Esta é uma pergunta muito relevante, pois, durante a pesquisa, não foi encontrado nenhum documento redigido pela UEMS ou pesquisas que tenham abordado questões sobre elaboração de uma ementa. Assim, nota-se uma repetição de ementas já apresentadas em Projetos Políticos Pedagógicos anteriores ou ementas apresentadas em Projetos Políticos Pedagógicos de outras instituições, ocasionando muitas vezes uma discrepância em relação aos objetivos do curso de Letras da UEMS, que propõe **“formar profissionais da linguagem, professores que tenham de forma autônoma e responsável a competência para o trabalho sistemático, reflexivo e crítico com relação aos estudos linguísticos e literários”**.

Uma das concepções do curso de Letras da UEMS, no que se constitui como o centro de sua identidade, passa pela concepção do bem social e da autonomia da Universidade Pública, bem como pela concepção do papel do Estado na Educação. Segundo o PPP (2009-2013), o ensino público não se define, assim como o Estado, pelas demandas do mercado, mas direciona-o propositivamente, segundo uma ótica humanista de base científica, comprovada pelos estudos e projetos desenvolvidos na relação com o social.

Desta forma, o PPP (2009-2013, p 13) afirma que:

[...] todos os objetivos do Curso estão voltados para a formação humana em sua capacidade de ação voltada para o equilíbrio coletivo, a sociabilidade e a sustentabilidade nas ações entre o conhecimento e o movimento material da humanidade, visando a superação das condições inadequadas da vivência humana na relação entre o capital e trabalho.

Os objetivos do Curso de Letras já foram analisados no início deste capítulo, o que não é pertinente salientarmos neste momento, mas sim, concentrarmos nesta concepção humanista para a com a formação do profissional, especificamente ao professor de Língua Inglesa, que é o fundamento da pesquisa.

É relevante considerarmos tal importância pois o discurso apresentado no PPP sobre o curso de Letras ter uma formação humanista, direcionada para um equilíbrio coletivo e que visa superar as condições inadequadas da sociedade está equivocado quando se depara com as análises das ementas, principalmente as ementas das disciplinas de Língua Inglesa.

Observa-se uma situação oposta mediante o discurso prescrito nos ementários e objetivos dos mesmos. O fato de tal repetição das ementas nos revela pouco comprometimento com a formação do professor de inglês, ou uma não preocupação com o social sendo um dos papéis e responsabilidade de uma universidade. Isto vem ao encontro do conceito de discurso de Maingueneau (2002, p. 57) quando afirma que “o discurso é uma organização situada para além da frase” e que o “discurso é orientado por um determinado lugar, locutor”. “Uma forma de ação, que se refere ao outro, pois sendo orientado pelo outro, na maioria das vezes é construído sob uma linguagem persuasiva em que o ouvinte modifica as ações em relação ao que se percebe no discurso”. Neste contexto, surge uma ambiguidade em seu sentido, um efeito de sentido, o que permite compreender que no prescrito é uma formação humanista e direcionada ao coletivo (social), teoricamente salientando e que na prática é totalmente ao contrário, pelo que se nota nas construções ementárias e seus objetivos utilizados para o desenvolvimento da formação em sua íntegra.

Os objetivos propostos para as disciplinas de **Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV** são:

Desenvolver a habilidade investigativa do aluno dentro dos princípios, técnicas e procedimentos metodológicos do processo de investigação científica; embasá-lo com conhecimentos, habilidades e procedimentos metodológicos necessários para seu desenvolvimento profissional, oferecer-lhe as oportunidades necessárias de leitura de relatos de pesquisa que envolvam a linguagem em vários aspectos, seu uso, o ensino-aprendizagem e a formação do profissional do ensino de língua inglesa.

Mediante o ementário proposto para as disciplinas acima citadas, em suas 102 horas cada uma delas sugere uma fundamentação epistemológica da Linguística Aplicada; discussão sobre a definição de método, metodologia e abordagem na perspectiva da Linguística Aplicada; análise da evolução dos métodos e abordagens de ensino de Língua Inglesa; apresentação dos paradigmas de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira que marcam cada método e abordagem de ensino; apresentação e discussão das perspectivas contemporâneas de ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica e superior. Também propõe um estudo das teorias de aquisição de língua estrangeira; da dimensão cultural no ensino de língua estrangeira; do debate sobre aspectos práticos do ensino, aprendizado e teste de língua estrangeira; reflexão sobre planejamento de cursos de línguas; avaliação e preparação de material didático; procedimentos de pesquisa em Linguística Aplicada.

Segundo Lopez (2006, p. 22-3), a Linguística Aplicada (LA) “é vista aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual.

Na visão de Moita Lopes (2006) estamos vivendo em tempos de ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica, o que para muitos isso pode ser interpretado como pós-modernidade, caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo e a forma a qual pensamos e agimos, tanto na esfera pública como na privada. Tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, relevando ao que cerne ao sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso.

Moita Lopes (2006, p. 23) afirma a relevância do diálogo entre a Linguística Aplicada com outras teorias:

A LA precisa dialogar com teorias que têm levado a profundas reconsiderações dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias.

É plausível para uma área aplicada que tem a intenção de intervir na ou falar à prática social. Isto nos remete à compreensão de que são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo, com as práticas sociais em que as pessoas vivem e se situam, como também em modelos de pesquisas que não apareçam apenas para enfatizar dados, mas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham e agem no contexto de aplicação. E que os protagonistas desta prática social divulguem suas pesquisas e que sejam chamados para apresentar, opinar e identificar pontos de vista em dimensões sociais essenciais em áreas aplicadas.

Os objetivos para a disciplina de **Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas** são:

Desenvolver atividades que contemplem e contribuam para com as diversas modalidades de formação do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas no que tange à integração dos diferentes públicos/agentes e contextos institucionais envolvidos na construção do profissional de LI; facilitar-lhe o desenvolvimento de ferramentas teórico-práticas básicas para que ele considere, com autonomia, as diversas questões de ensino-aprendizagem de LI; facilitar-lhe o desenvolvimento de ferramentas metodológico-pedagógicas básicas para sua futura atuação em

contextos de ensino diferenciados; facilitar-lhe o desenvolvimento de postura adequada para sua construção como um profissional de LI mais crítico, político, reflexivo e transformador.

O ementário proposto para a disciplina acima elencada, em sua 204 horas, propõe a estimulação à formação crítica-reflexiva do professor de Língua Inglesa; reflexão das bases político-pedagógicas sobre o ensino de Língua Inglesa na escola; identificação de objetivos, questões e problemas no ensino de Língua Inglesa na escola; enriquecimento da formação acadêmica do aluno proporcionando-lhe o intercâmbio de formações e experiências concretas que o prepare para o efetivo exercício da profissão; desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente.

Destaca-se que a preocupação com a Prática de Ensino iniciou-se na década de 1930, com a criação dos cursos superiores de Licenciatura. Com relação ao estágio curricular, a mesma preocupação iniciou-se somente a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68. Para o nível superior, a disciplina de Prática de Ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução de nº 9, anexa ao parecer 672/69 do CFE. (FAZENDA, 2006. p. 17-8). O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. (BRASIL, 1969).

É através do Estágio, como componente curricular, que possibilita os alunos do curso de licenciatura discutirem sobre algumas questões básicas e fundamentais para o exercício do magistério: o que realmente é ser um educador e compreender a escola concreta, a realidade dos alunos, dos professores e do próprio sistema educacional.

Segundo (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 101), afirma que;

[...] ainda por toda esta mudança em torno do Estágio curricular, continua sendo uma atividade terminal dos cursos de formação, pois as próprias condições de trabalho dos docentes nas universidades, dificultam sua implementação. É importante que haja um grande comprometimento dos professores da disciplina de estágio supervisionado e dos alunos do curso de licenciatura quanto ao estágio, que precisa ser visto como um campo de conhecimentos necessários ao processo de formação do professor nos cursos de licenciatura.

Pimenta e Lima (2008), diz sobre a fragmentação que há no estágio que prejudica e/ou dificulta a real visão do sistema de ensino e de educação. Pelos resultados de pesquisas realizadas pelas pesquisadoras, é de que muitas das vezes os estágios acabam se destinando às atividades distantes da realidade concreta, sendo retratadas, na maioria das vezes em mini-aulas nas universidades, com falta de objetividade, reflexões e intencionalidades. Segundo as pesquisadoras acima citadas, a reflexão sobre a importância do estágio para a formação docente acaba se desvinculando do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura.

Podemos perceber que, em quase todas as ementas apresentadas de Língua Inglesa, e para Pimenta e Lima (2008), a base formativa baseia-se em conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem compreender a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais. Assim, é o objetivo do estágio, preparar o professor em pré-serviço para a realização de atividades, com os professores nas salas de aulas, com análises, reflexões, avaliação e crítica dos desafios que a realidade escolar nos revela.

Em relação à disciplina de **Literatura Britânica** os objetivos são “Proporcionar ao acadêmico o conhecimento cultural e literário referente a língua-alvo, garantindo assim o background necessário a sua formação” e a ementa propõe:

Estudo de romances e contos de autores britânicos. Ênfase no manuseio do texto e compreensão de suas estruturas lingüísticas. Análise crítica das diversas formas e estilos literários. Estudo de obras teatrais e textos poéticos de autores britânicos. Ênfase no manuseio do texto e compreensão de suas estruturas lingüísticas. Análise crítica das diversas formas e estilos literários.

Enquanto que a disciplina de **Literatura Norte-americana** objetiva “Proporcionar ao acadêmico o conhecimento cultural e literário da literatura norte-americana e referente a língua-alvo, garantindo assim o background necessário a sua formação” com “Estudo de romances e contos, drama e poesia de autores norte-americanos. Ênfase no manuseio do texto e compreensão de suas estruturas lingüísticas. Análise crítica das diversas formas e estilos literários.

Ambas as disciplinas propõem os mesmos objetivos e a mesmo conteúdo, sendo adaptada apenas às línguas em questão.

3.3.3 Rol das Ementas das Disciplinas de Inclusão

Os objetivos propostos pela ementa para a disciplina **Fundamentos em LIBRAS** são:

Conhecer as especificidades do sujeito surdo e sua respectiva identidade, analisando políticas e recursos que beneficiem e/ou potencializem seu desenvolvimento pessoal e social, e favoreçam a intervenção pedagógica. Adquirir noções básicas da LIBRAS, reconhecendo-a como segunda língua brasileira.

Mediante o ementário da disciplina acima citada em suas 68 horas, propõe refletir sobre o Sujeito surdo e sua cultura, a Educação bilíngue e o papel do interprete, noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos, configuração de mãos e expressão facial, estruturação espacial dos sinais, sinais do alfabeto, numerais, e de vocábulos básicos.

A Lei nº 10.436, de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais, Libras, como “meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados”. Segundo a lei, entende-se como Língua Brasileira de Sinais “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. O art. 4º da referida lei assegura o ensino de LIBRAS no sistema educacional federal e nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal. Esses sistemas devem incluir Libras nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério (licenciaturas). Libras deve ser parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Já o Decreto nº 5.626, de 2005, regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular dos cursos superiores. Em seu artigo 3º preconiza que a LIBRAS é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (todas as licenciaturas); para os demais cursos (bacharelado), a LIBRAS é disciplina optativa mas as IES devem, obrigatoriamente, incluir LIBRAS nas matrizes curriculares como componente opcional e nos projetos pedagógicos

Uma das questões importantes quando da avaliação do curso por parte do INEP, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento é a presença da disciplina de LIBRAS no Projeto Político Pedagógico do curso (obrigatória ou optativa, dependendo da modalidade do curso).

Para Klein; Santos (2014) em artigo que objetiva investigar em Universidades Federais de diferentes regiões brasileiras os programas analíticos das disciplinas de Libras dos currículos dos Cursos de Licenciatura, buscando recorrências e rupturas, no intuito de discutir e analisar os discursos que tais disciplinas fazem circular e que efeitos tais discursos têm na formação de professores; as autoras apresentam e analisam como a disciplina de Libras vem sendo alvo de pesquisas acadêmicas e de que modo tais pesquisas se tornam discursos que circulam e produzem efeitos nos currículos das disciplinas de Libras.

Para Martins (2008, p. 194), o Decreto 5.626/2005 e seus atravessamentos pensa:

[...] a dupla articulação da inclusão da disciplina de Libras na instituição superior: como promotora de visibilidade linguística às diferenças surdas, de um lado, mas de outro possível agenciadora do discurso de uma hostil inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com um discurso e apelo de atos “politicamente corretos”.

Martins (2008) aponta, dentre as vantagens do citado decreto “[...] ter sido a resposta das lutas surdas [...] [; oferecido] hospitalidade para o surdo usufruir sua língua [...] [; possibilitado] a hospitalidade do surdo entre os ouvintes [...] permitindo, através do uso político, abrir espaços de lutas e fazer surgir a identidade cultural dos surdos em meios favoráveis ao desenvolvimento de seu potencial.” Para a autora, a legislação atual é “promotora de descentramentos”, na medida em que “[...] oferece ao surdo um lugar de discurso, o poder da fala e a autoridade no processo do ensino de ouvintes” (idem, p. 199).

Dentre as desvantagens, Martins (2008, p. 202-3) assinala:

[...] a comercialização da Libras como instrumento com fins políticos centralizadores, mantendo ponte apenas ao ensino da oralidade; a possível e sutil paralisação das resistências surdas pela ilusão de “trabalho cumprido”, movimento perverso, podendo lentamente provocar o enfraquecimento da cultura e identidade surda se colocada apenas como uma língua memorável onde os sujeitos surdos não se identificam mais; ainda, os perigos de transformarmos a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove, por si, o acesso à inclusão – seríamos assim traídos pois de fato não é esse o intuito.

Observa-se que a disciplina de Fundamentos em LIBRAS é inserida no Módulo IV – Organização do Trabalho Didático-Pedagógico, com duração de 68 horas. Para Martins (2008, p.195) esta inserção da disciplina com a devida carga horária e no respectivo Módulo pode tornar “superficial o ensino da língua desinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”.

O que é reforçado por Pereira (2008) em pesquisa realizada com o objetivo de descrever e analisar o processo de implementação do ensino de Libras no ensino superior em cidades de São Paulo e Minas Gerais. Segundo Pereira (2008, p. 79): “Observou-se que a

disciplina Libras, está sendo disponibilizada no 4º e no 5º período, tornando-se desconectada do restante da matriz curricular”, sendo a única disciplina que aborda a temática da educação de surdos nos referidos cursos e cuja disciplina disponibiliza de apenas 68 horas.

Lemos e Chaves (2012, p. 285) em trabalho que analisa comparativamente as ementas e conteúdos de disciplinas de Libras em IES perceberam que as mesmas possuem:

[...] um enfoque descritivo e, às vezes, classificatório dos conteúdos teóricos e práticos sobre a surdez e a Libras; certo engessamento na seleção do conteúdo, refletindo, sobretudo, a sequência do modelo apresentado no curso básico “Libras em Contexto” [de Tânia Amara Felipe (2005)]; maior distribuição do conteúdo para discussão sobre a língua e a surdez em detrimento ao ensino da Libras.

Assim, a ementa de Fundamentos em LIBRAS do curso de Letras Habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande traz explícito: “O Sujeito surdo e sua cultura. Educação bilíngue e o papel do interprete” enquanto que os objetivos são “Conhecer as especificidades do sujeito surdo e sua respectiva identidade, analisando políticas e recursos que beneficiem e/ou potencializem seu desenvolvimento pessoal e social, e favoreçam a intervenção pedagógica” caracterizando o que Lemos e Chaves (2012) classificam como “enfoque descritivo e, às vezes, classificatório dos conteúdos teóricos [...] sobre a surdez e a Libras” e “maior distribuição do conteúdo para discussão sobre a língua e a surdez em detrimento ao ensino de Libras.”

Por outro lado, o ementário em questão propõe trabalhar “Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos, configuração de mãos e expressão facial, estruturação espacial dos sinais, sinais do alfabeto, numerais, e de vocábulos básicos” enquanto que, dentre os objetivos, destaca-se “Adquirir noções básicas da LIBRAS, reconhecendo-a como segunda língua brasileira.”, o que, segundo Lemos e Chaves (2012) constitui um “certo engessamento na seleção do conteúdo.”

É nítida a separação entre conteúdos práticos – focalizados na aprendizagem de vocabulário e estruturas básicas da Libras – e teóricos - aspectos históricos e sociais do surdo e da surdez - sem deixar claro quanto tempo será destinado a cada um desses dois procedimentos.

Por outro lado, a expressão contida nos objetivos “adquirir noções básicas da LIBRAS, reconhecendo-a como segunda língua brasileira” torna-se um tanto utópica tendo em vista que apenas as “noções básicas” são insuficientes para que o sujeito “[reconheça]-a como segunda língua brasileira” e que a organização dos conteúdos apresentados na ementa

não permite a efetivação deste objetivo bem como da “Educação bilíngue”. Ainda, é importante refletir sobre as problemáticas existentes no processo de implementação da disciplina, a pouca carga horária e a falta da sistematização dos conteúdos.

Para Maingueneau (1998, 2013) o discurso projetado num “ele”, num “lá” e “alhures” produz um efeito de objetividade. Ao mesmo tempo, o gênero institucional obriga que esse discurso seja enunciado com essas características, definindo-o como texto não embreado não modalizado, tendo em vista que o discurso não traz o presente dêitico e a enunciação é objetivante.

Assim, observa-se na ementa em questão que a mesma está projetada num “ele” nas seguintes expressões: “O Sujeito surdo” “sua cultura”, “Educação bilíngue” “o papel do intérprete”, “sua respectiva identidade”, “seu desenvolvimento” o que provoca um efeito de sentido de afastamento do enunciador no momento da enunciação. Para Maingueneau (1998/2013) o locutor pode utilizar de um “ele” dito “coletivo” para se referir a um sujeito indeterminado diferenciando do “ele” habitual que se remete a um antecedente, enquanto o “ele” coletivo não tem antecedente; o coletivo é sempre um grupo bem identificado e nunca um conjunto de gênero humano e somente o coenunciador poderá identificar o seu referente pelo contexto da enunciação.

3.3.4 Rol das Ementas das Disciplinas Tecnológica

O PPP do Curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande apresenta os seguintes objetivos para a Disciplina Tecnológica:

Conhecer as diversas etapas históricas do processo de comunicação (oral, escrita e digital) e compreender as principais características de cada modalidade; Analisar e posicionar-se criticamente sobre a importância do letramento digital como instrumento de inclusão social no terceiro milênio; Adquirir conhecimentos e habilidades que levem à prática eficaz da leitura e da produção hipertextual em suporte digital.

Mediante o ementário da disciplina acima citada em suas 68 horas, parte do oral ao digital: o percurso do processo de comunicação e informação; Letramento digital e inclusão social; A leitura e a produção da linguagem em suporte digital.

Segundo Magda Soares (1998), “Letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a leitura e/ou escrita é parte integrante da interação entre pessoas”. Mas o indivíduo só pode ser considerado letrado se dominar o código escrito e fazer uso dele em situações sociais que exigem a leitura e/ou escrita, assim, pressupõe-se que a intertextualidade é intrínseca à prática do letramento.

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” e do “como” utilizar essa tecnologia de forma efetiva no ciberespaço, novo espaço de interação social. Assim, a ementa em questão propõe: “Conhecer as diversas etapas históricas do processo de comunicação”; “Analisar e posicionar-se criticamente sobre a importância do letramento digital como instrumento de inclusão social no terceiro milênio”; Adquirir conhecimentos e habilidades que levem à prática eficaz da leitura e da produção hipertextual em suporte digital”, o que sinaliza para uma prática reflexiva sobre de que modo as novas tecnologias estão afetando o hábito de ler, escrever, comunicar-se.

Por outro lado, os diversos gêneros escritos no ambiente virtual ocorrem numa parcial combinação da linguagem informal e a culta, manifestando um hibridismo.

O ementário propõe tratar do “Letramento digital e inclusão social” e “Analisar e posicionar-se criticamente sobre a importância do letramento digital como instrumento de inclusão social no terceiro milênio”. Cabe ressaltar aqui que, partir dos avanços tecnológicos e da inclusão da internet na vida das pessoas, a escrita digital e o uso maciço do computador como meio de transporte, suporte e armazenamento de textos na forma tradicional já é uma prática, torna-se, portanto, imprescindível retomar o conceito de letramento tecnológico ou letramento digital para além da simples reprodução de textos para comunicação e interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das tarefas mais complexas é o fechamento de um trabalho de pesquisa; não é nada simples, se considerarmos que somos seres em constante evolução, inacabados e sem uma conclusão rígida dos fatos. Apoiada nesta afirmação, pretende-se aqui mostrar algumas considerações pautadas através dos objetivos deste trabalho que foi analisar os objetivos, as ementas e o matriz curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP 2009-2013) do Curso de Letras – Licenciatura Português//inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS, baseado na fundamentação teórica da Análise do Discurso proposta por Maingueneau (2001/2013, 2008, 2010), no intuito de obter respostas sobre “quem é o professor de Língua Inglesa da UEMS?”.

A fundamentação teórica utilizada para a análise dos objetivos, das ementas do curso e das disciplinas abrangeu elementos práticos para o avanço das análises discursivas e direcionou a uma reflexão entre a teoria e a prática, isto é, entre o prescrito (PPP) e o professor de Língua Inglesa que a UEMS forma. O conceito de gênero do discurso, que é definido por Maingueneau como um dispositivo de comunicação que só pode aparecer quando certas condições sócio históricas estão presentes, permitiu uma compreensão mais apurada do gênero institucional (PPP) e do discurso que circula e constrói sentidos apreensíveis ao olhar menos preparado. Deste modo, tornou-se relevante a escolha baseada nos conceitos de Maingueneau acima citados para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

Atualmente, vivemos a era da informação rápida. Percebemos uma velocidade e uma dinâmica galopante das mudanças sociais, políticas e econômicas e culturais da sociedade pós-moderna que tem seus reflexos imbuídos no ensino e no que ensinar. Um dos compromissos da universidade é o de interligar o conhecimento com a verdade, justiça e igualdade, assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Com a expansão do ensino superior e a excessiva oferta dos cursos de graduação, que não quer dizer que refletem necessariamente em qualidade, a universidade tem se distanciando paulatinamente do compromisso de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Percebe-se que os discursos contidos nos objetivos do curso de Letras e os das ementas contradizem com a estrutura da matriz curricular, afirmo tal sentença, mediante as análises discursivas desses objetivos e gráficas da matriz curricular que vão ao encontro do que Maingueneau (2005, p.35) diz, que a “raiz de um discurso já esta centrada em outros discursos”, que descentraliza em relação a si próprio, não tem uma plenitude autônoma, nos

remetendo à uma compreensão mais conscientemente histórica, que vai se formando não totalmente direcionada para o intelectual, mas também de uma classe ascendente a esta, a burguesia, que percebe sua importância nas transformações sócio-políticas, econômicas e culturais.

De acordo com os objetivos do curso de Letras habilitação Português/Inglês da UEMS, da unidade universitária de Campo Grande-MS ,(PPP, 2009-2013), a UEMS forma um profissional de Letras reflexivo-crítico, que tem a autonomia e responsabilidade para o trabalho e para com o social; um professor-pesquisador e não reproduzidor de conhecimentos; um profissional da linguagem que tenha competências e domine diferentes perspectivas teóricas nos estudos da linguagem; um profissional que atue com ética e responsabilidade para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Destaca-se aqui, o perfil de professor que o curso de Letras da UEMS forma, mediante o prescrito (PPP-2009-2013).

Portanto, de acordo com Paiva (2003), todas as ações geradas pela LDB obtém um impacto positivo na evolução dos Cursos de Letras, bem como, as Diretrizes Curriculares encontram caminhos plausíveis para a formação do professor no Curso de Letras. Mas, Paiva (2003) e Celani (2002) ressaltam a problemática da licenciatura dupla em Português e Inglês no Curso de Letras, ocasionando uma má formação do professor de Língua Inglesa, ao contrário dos que almejam lecionar apenas a Língua Portuguesa.

Percebe-se que, nas análises dos gráficos da Matriz Curricular o percentual destinado às disciplinas de Língua Inglesa e Literatura Britânica e Norte Americana é bem reduzido comparada à disciplina de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e a formação do professor de Língua Inglesa fica a desejar, não recebendo a atenção adequada, pois segundo Paiva (2002) os projetos pedagógicos em vigor privilegia a formação do professor de Língua Portuguesa com mais espaço na grade curricular. As Literaturas, espaço importantíssimo e essencial para a formação do professor de Língua Inglesa, devido o *input* cultural autêntico, experiência linguística, cultural e de imersão em outra cultura, ficam relegadas apenas no terceiro e quarto módulo oferecidos pelo Curso de Letras.

Conclui-se, que falta de integração curricular docente entre os objetivos do PPP e os objetivos das ementas. Na análise discursiva dessas ementas, nota-se que os verbos utilizados para os objetivos nos remete à uma interpretação de um ensino tecnicista e bancário, que não condiz com o professor que a UEMS quer formar. A maneira a qual as ementas são apresentadas, com vocábulos de discursos tradicionais anteriores já apresentados em outros PPPs e a repetição da ementa em outra disciplina, o que reforça o que Paiva (2002) afirma que a universidade por sua própria natureza é interdisciplinar e apoia-se no tripé Ensino, Pesquisa

e Extensão, o que proporciona uma ementa engessada, fechada em si, sendo impossível formar um professor-pesquisador, como propõe o PPP do curso de Letras.

O professor de inglês que o PPP enuncia é o de um professor com um perfil diferente do professor que as ementas discursam em suas prescrições, ou seja, dois perfis de profissionais distintos. Os enunciadores dos objetivos do PPP, os quais, os referentes estão baseados na LDB e nas Diretrizes Curriculares, sugerem um professor de inglês reflexivo, objetivo, pesquisador, dinâmico, prático e que esteja antenado com as mudanças sociais. Ao passo que, os enunciadores da construção das ementas, que durante a pesquisa não foi localizado nenhuma fonte teórica ou documentação oficial pautada sobre as ementas, fica assim sob a responsabilidade do grupo docente da instituição elaborá-las, desta forma, sugerem um professor não apto para exercer o papel de professor de Língua Inglesa, com o mínimo conhecimento cultural, linguístico, tecnológico e teórico. As ementas não estimulam reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua inglesa e estão muito centradas no modelo de um professor tradicional, moldado na transmissão de conhecimentos.

Espero que as contribuições aqui apresentadas em relação aos objetivos desta pesquisa auxiliem para suscitar reflexões sobre a importância e a responsabilidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico, que constitui numa cadeia de enunciados que interferem positivamente ou negativamente na formação do professor de Língua Inglesa e que a pergunta “QUEM É O PROFESSOR DE INGLÊS DA UEMS?” seja considerada como uma das preocupações da pesquisadora em sua atuação profissional como professora de Língua inglesa da UEMS e que esta pesquisa contribua para a elaboração e participação de projetos políticos pedagógicos do curso de Letras da unidade de Campo Grande-MS.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. **Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE**. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, n. 9. p. 9-19, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARAL, Maria Odete. **A universidade estadual de Mato Grosso do Sul: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada: 1979-1998**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.
- BASTOS, Neusa Barbosa & VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. “**A Educação Lingüística e a Formação de Professores**”. No prelo In Revista de Letras da UFF – Rio de Janeiro. 2010.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2004.
- BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3, 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004, pp. 353-392.
- BIASOTTO, Wilson Valentim, e TETILA José Laerte Cecílio. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978-1988**. Campo Grande, MS. UFMS, 1991.
- BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. Multitema, n.º 15. Campo Grande: UCDB, 1999.
- BOHN, H. I. Linguística Aplicada. In H.I. BOHN ; P. VANDRESEN (Org.) 1988. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC. UFSC.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF. 1988
- BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 292/62 . Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica.
- BRANDÃO, Maria H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 8ª ed. Campinas-SP. Editora da UNICAMP. 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba & MAGALHÃES, Maria Célia. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo & BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.319-37.

CHAUI, Marilena. **Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: Seminário Universidade: Por que e como reformar.**

MEC Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19 de maio de 2014.

CRYSTAL, D. 1981. **Direction in applied linguistics**. London, Academic Press.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FAZENDA, I.C.A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo. Ed. Ática. 4ª ed. 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo. Loyola. 2005.

FUCHS, C. **A paráfrase, entre a língua e o discurso**. *Language Française*. Larousse. Nº 53. 1982.

GOMES DE MATOS, F. 1976. **Linguística aplicada no ensino de inglês**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.

_____, F. 1996. **Pedagogia da Positividade, comunicação construtiva em Português**. Recife, UFPE.

GREGOLIN, M.R. **Sentido, sujeito e memória**. Com o que sonha nossa vã autoria! In:

GREGOLIN e BARONAS, R. (org). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos. Claraluz, 2003.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Trad. Andréia B.M Jacinto e Simone M. Frangella. 3 ed. Campinas. IFCH/UNICAMP. 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo. Edições Loyola, 2008. HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Trad. Andréia B.M Jacinto e Simone M. Frangella. 3 ed. Campinas. IFCH/UNICAMP. 2005.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva, 2004.

LACAN, J. **As Informações do Inconsciente**. (O Seminário, livro 5). Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1999.

LOMAS, Carlos. **A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas**. O Valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições ASA. 2003.

MAGER, R.F. (1962). *Preparing Objectives for Programmed Instruction*. San Francisco, California: Fearon

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos** . Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2005/2008.

_____. Dominique. **Análise de Textos da Comunicação**. Trad. Cecilia P. de Souza e Silva & Décio Rocha. 6ª ed. São Paulo. Cortez. 2013.

_____. Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3ªed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989. 198p. Tradução de: Nouvellestendancesenanalysedudiscours. Paris: Hachette, 1987.

MOITA LOPES, Luiz P. Da Silva. **Identidade fragmentada: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas-SP. Mercado de Letras. 2002.

ORLANDI, EniPucinelli. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3 ed. Campinas-SP. Pontes. 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do obvio**. Trad. EniPucinelliOrlandietall. Campinas. UNICAMP. 1988

_____. **Gestos de Leitura**. 2ª ed. Campinas-SP, editora da UNICAMP. 1997.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P. et al Papel da Memória. Trad.José H. Nunes. Campinas. Ed. Pontes. 1999.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas. Fontes, 2006.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C.A. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas** (1975). In: GADETT, F. E HAK, T. (org.). **Por uma análise**

- automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani, Campinas. Ed. Da Unicamp, 1990..
- PIMENTA & LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência** . São Paulo: Cortez, 2008.
- PONTE, J. P., BROCARD, J., OLIVEIRA, H., **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. 1ª Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2 ed. Campinas-SP. Martins Fontes. 2001.
- _____. **Ainda sobre a noção de efeito de sentido**. In: GREGOLIN. M.R & BARONAS R. (Orgs). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. Clara Luz Editora. São Carlos-SP, 2002.
- POSSENTI, S. **Teoria do Discurso:** um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F. & RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica – Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. *Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 2(16), p. 7-25, 2000.
- SILVA FILHO, Lourenço Alves da, **Educação e Política:** apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (1979 – 1995). (Dissertação de Mestrado) – UFGD, Dourados. 2008.
- SPADA, Brown, H.D. **Principles of language learning and teaching** (3 rd edition). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras** (2009-2013). Campo Grande, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos A. & FONSECA, Marília. (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.
- WOODDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** Uma introdução teórica e conceitual. In:

ANEXOS

Gráfico 1

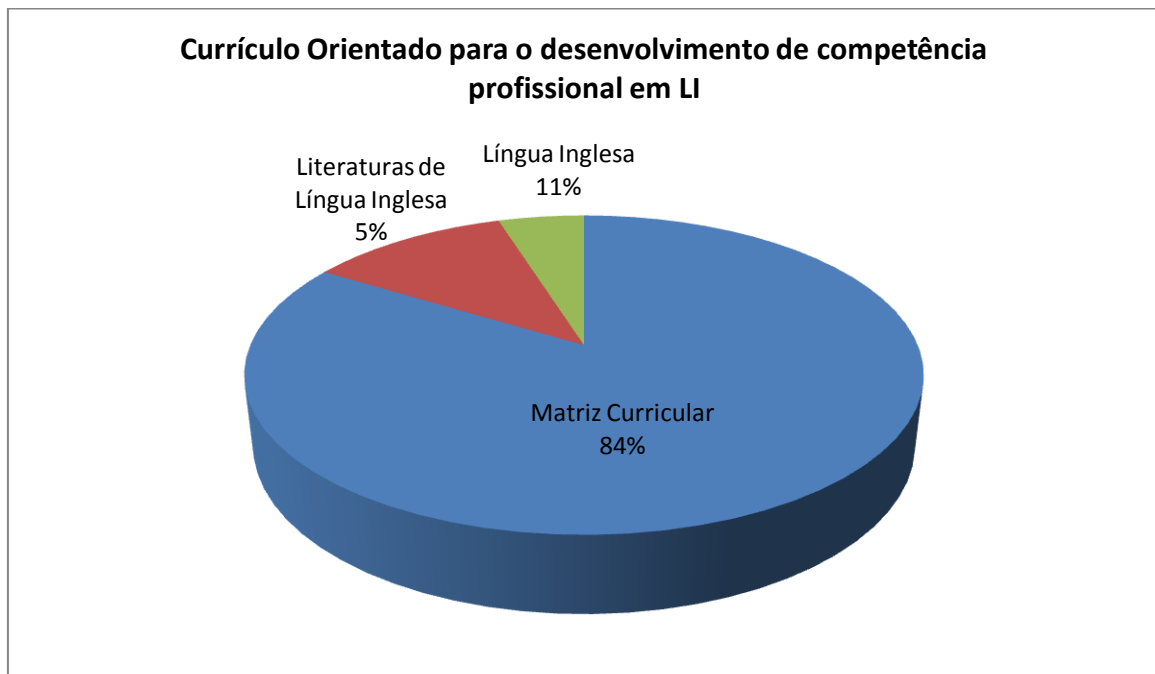


Gráfico 1: Currículo Orientado para o desenvolvimento da Competência Profissional em LI

Gráfico 2

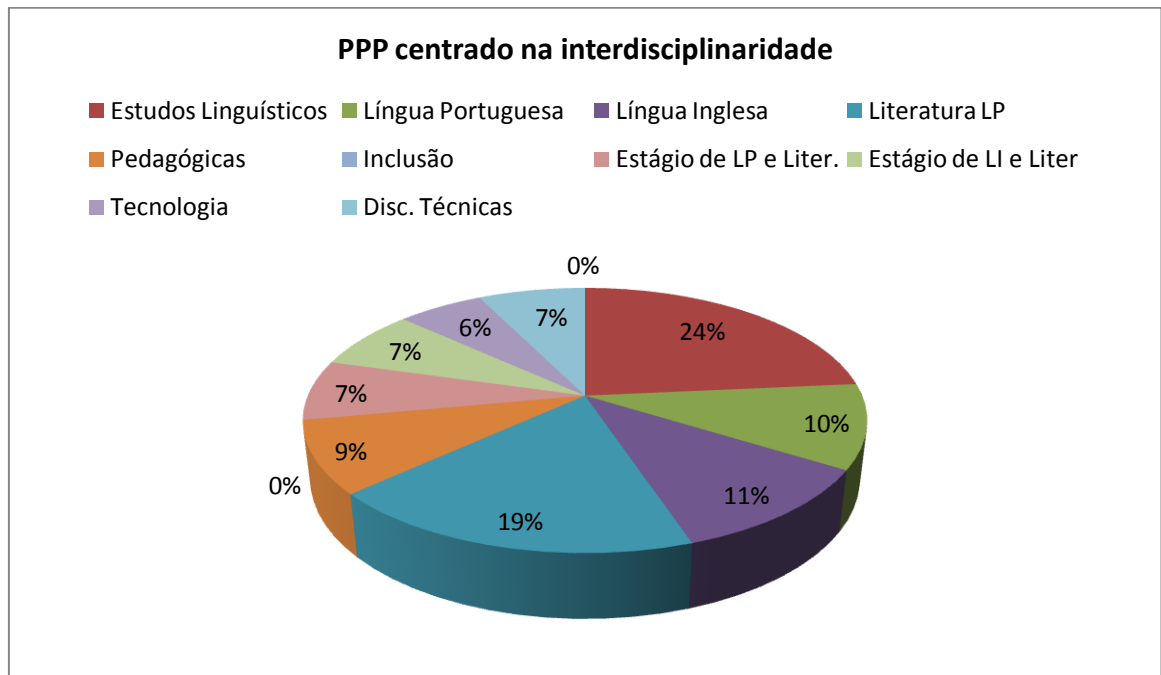


Gráfico 2: PPP centrado na Interdisciplinaridade

Gráfico 3

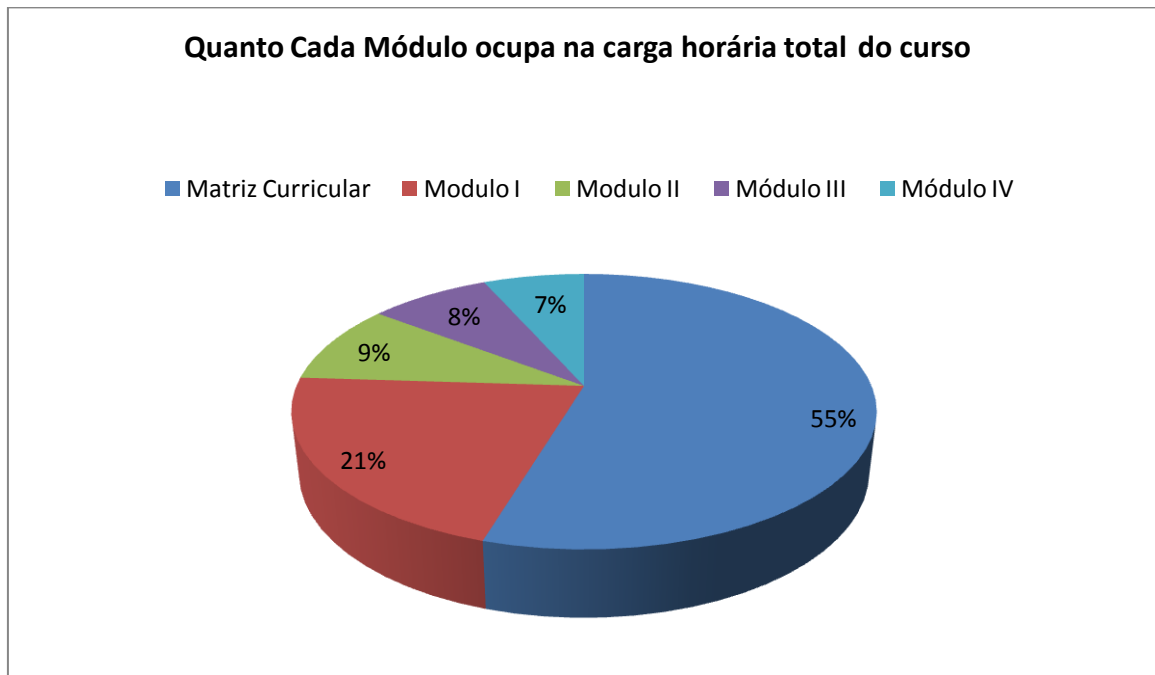


Gráfico 3: Quanto Cada módulo ocupa na carga horária total do curso

Gráfico 4

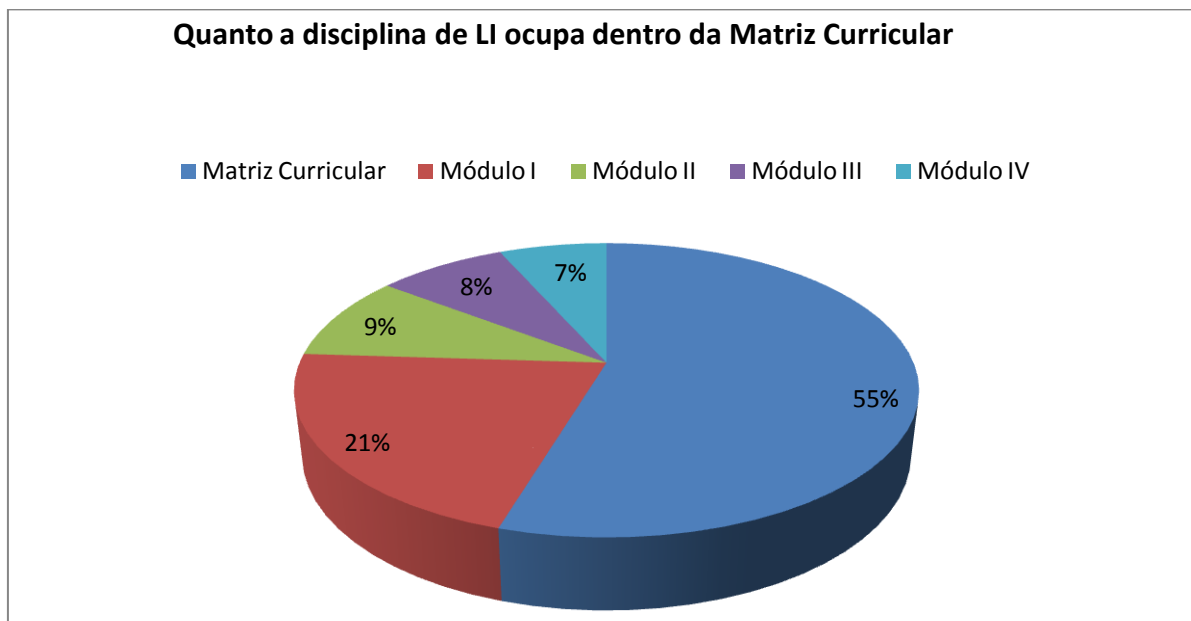


Gráfico 4: Quanto a disciplina de LI ocupa dentro da Matriz Curricular

Gráfico 5

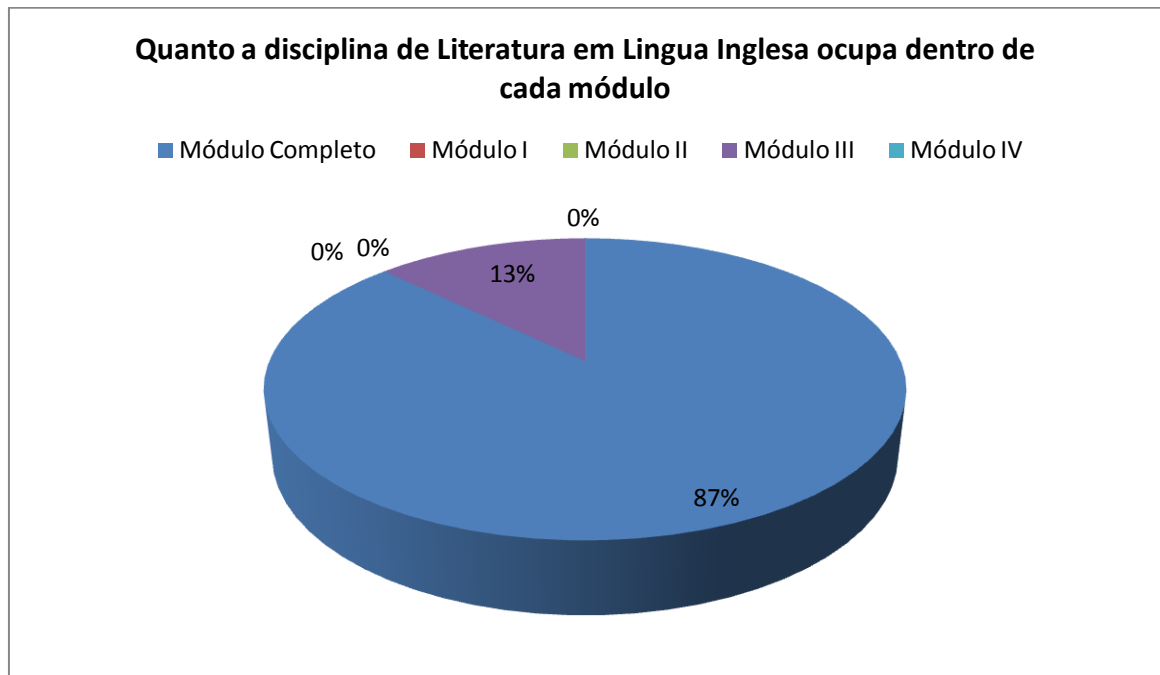


Gráfico 5: Quanto a disciplina de Literatua em Língua Inglesa ocupa dentro de cada módulo