

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

Cláudio Sampaio Barbosa

**Uma proposta de reformulação do ensino de Língua Portuguesa para a licenciatura em
Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam a partir dos princípios
linguísticos e pedagógicos da Educação Linguística**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**São Paulo
2019**

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

Cláudio Sampaio Barbosa

**Uma proposta de reformulação do ensino de Língua Portuguesa para a licenciatura em
Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam a partir dos princípios
linguísticos e pedagógicos da Educação Linguística**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Língua Portuguesa, sob a orientação da professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**São Paulo
2019**

Cláudio Sampaio Barbosa

**Uma proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso para licenciatura em
Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam a partir dos princípios
linguísticos e pedagógicos da Educação Linguística**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de DOUTOR em Língua Portuguesa.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho a minha esposa, minhas
filhas, meus pais e in memoriam de minha muito
amada irmã*

O presente trabalho foi realizado com o apoio da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do
Amazonas – FAPEAM. Edital 002/2015 - RH-
DOUTORADO – Fluxo Contínuo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, pela sua proteção e misericórdia, ensinou-me que, no grito de Jesus na cruz, encontra-se o amor maior, a chave da unidade entre a Divindade e a humanidade presente em cada próximo.

A minha esposa e minhas filhas pelo amor e apoio incondicional nos momentos mais difíceis dessa jornada acadêmica.

A Meus pais, meu irmão, meus sogros e neles todos os meus familiares, pelas orações e carinho.

A Carlos Boufleuher pela amizade e pelas palavras de incentivo.

À professora Alcione Alves de Oliveira de Araújo, nela representado meus sinceros agradecimentos a todos os colegas de trabalho da Faculdade de Letras – FLet/UFAM.

À orientadora Professora Doutora Dieli Vesaro Palma pela confiança e dedicação a mim depositados.

Aos professores Doutora Lilian Passarelli e Doutor Márcio Cano pelas suas contribuições dadas a esta pesquisa durante o exame de qualificação.

RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino* de Língua Portuguesa, e o seu tema é o ensino de Língua Portuguesa com base nas propostas da Educação Linguística (EL) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes em situações contextuais marcadas pelo pluralismo cultural e linguístico característico da região amazônica. Desse modo, frente ao desafio de ministrar um curso universitário num sistema de ensino historicamente marcado por vicissitudes e falta de planejamento político e ainda pela especificidade das relações interculturais do estado do Amazonas – e a partir da concepção de que uma proposta curricular deva conter o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais os princípios norteadores que devem integrar as propostas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam, de modo a considerar a diversidade dos sujeitos estudantes desse curso? Por essa razão, partindo da hipótese da necessidade de atualização do PPC para adequar-se à diversidade das comunidades amazônicas atendidas, tem-se por objetivo geral propor - à luz da Educação Linguística – princípios linguísticos e pedagógicos norteadores para o curso de Letras – Parfor/Ufam. Além disso, pretende-se também evidenciar que o PPC apresenta inadequações para a formação dos estudantes - pela falta de uma educação linguística voltada para os contextos interculturais amazônicos - e apresentar proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir dos princípios da historicidade da linguagem do sujeito e suas atividades linguísticas, do contexto social das interações verbais, com base numa perspectiva epilinguística e numa pedagogia dos modos de ensinar e de aprender. Para isso, como fundamentação teórica, além da EL, a pesquisa apoia-se nas propostas da Linguística Textual e da *pedagogia histórico-crítica*. Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho configura-se como instrumento de diagnóstico que se concretiza pela adoção de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de reformulação do perfil de egresso do curso e a necessidade de interfaces entre as disciplinas obrigatórias com enfoques sócio-cognitivo-interacionais. Por tudo isso, o trabalho procura contribuir com a formação de profissionais reflexivos, empenhados na formação de indivíduos pensantes-comunicantes.

Palavras-chave: educação linguística; competência comunicativa; textualidade; língua portuguesa; linguística textual.

ABSTRACT

This thesis is part of the line of research on Reading, Writing and Teaching of the Portuguese Language. Its theme is the teaching of the Portuguese Language based on the proposals of Linguistics Educational (LE) for the development of students' communicative competence in specific situations marked by the cultural and linguistic pluralism – typical of the Amazon region. Thus, considering the challenge of being a teacher in a university course, in a system of education historically marked by a vicious cycle of changes and lack of political planning, and by the peculiar intercultural relations of the Amazon people – and also from the conception that a curricular proposal should contain the accumulated and known human knowledge in a systemic way –, the following question has been posed for this research: what guiding principles should be included in the proposals of the Pedagogical Project of the Course (PPC), in the academy of Letters for the Portuguese Language and Literature course, of the Parfor/Ufam, considering the diversity of the students of this course? For this reason, based on the hypothesis of the need of updating the PPC to be conformed to the diversity of the Amazonian communities served by the course, the general objective of this thesis is to propose – under the light of Linguistics Education – some linguistic and pedagogical guiding principles for the course of Letters – Parfor/Ufam. In addition, it is also intended to demonstrate that the PPC presents inadequacies for the students' education due to the lack of a linguistic education focused on the Amazonian intercultural contexts. Besides, it presents a proposal of the Portuguese language teaching based on the principles of the historicity of the subject's language and his linguistic activities, also based on the social context of the verbal interactions, according to an epilingual perspective and to a pedagogy of the ways of teaching and learning. For this, as a theoretical basis, besides the LE, the research is based on the proposals of Textual Linguistics and historical-critical pedagogy. Concerning the methodological procedures, the work is configured as a diagnostic tool that comes true by the adoption of a qualitative exploratory approach. The results have shown the need to reformulate the majored students' profile in the course and the need for interfaces between the obligatory disciplines with socio-cognitive-interaction approaches. For all of that, the work seeks to contribute to the formation of reflective professionals engaged in the formation of thinking-communicating individuals.

Keywords: linguistic educational proposal; communicative competence; textuality; portuguese language; textual linguistics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DOS PRIMÓRDIOS TEMPOS DA COLONIZAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS: AS CONSEQUÊNCIAS DA LUSOFONIA, DO ELITISMO, DA NORMATIZAÇÃO E DA DESCONTINUIDADE DE PROJETOS POLÍTICOS PARA O ENSINO DO PAÍS	20
1.1 Considerações iniciais	20
1.2 Os primeiros passos da educação no Brasil: influência jesuítica, descolonização linguística e as consequências da expansão lusitana	20
1.3 Período Imperial: “debaixo do sol não há nenhuma novidade”	23
1.4 A Proclamação da República na logística da educação brasileira	25
1.5 Novos ares, antigos problemas	27
1.6 Um duro golpe: ditadura militar de 1964	29
1.7 Pós-ditadura: situação conjuntural	32
CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA DO PARFOR/UFAM NA REGIÃO AMAZÔNICA	36
2.1 O Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)....	36
2.2 A dificuldade de acesso às turmas	37
2.3. A necessidade de maior valorização à diversidade cultural amazônica	39
2.4 A experiência docente com os alunos de Jutaí: o <i>insight</i> para uma nova perspectiva do ensino de língua materna para o curso de Letras do Parfor	41
2.5 O pleno direito de acesso ao patrimônio cultural da humanidade	43
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VISANDO À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	45
3.1 Educação Linguística: a conjunção de práticas linguísticas e pedagógicas em favor de uma nova abordagem do ensino de língua materna	47
3.2 A dimensão linguística da EL	51
3.2.1 A articulação entre texto e discurso	56

3.3 Dimensão pedagógica da EL	59
3.4 Educação Linguística no contexto da educação brasileira	63
3.5 A pedagogia histórico-crítica	64
 CAPÍTULO 4 – PROPOSIÇÕES AO PPC DO CURSO DE LETRAS/LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA DO PARFOR SOB A ÓTICA DA EL VISANDO A APLICABILIDADE EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS	 70
4.1 Metodologia	70
4.2 A construção de uma proposta curricular: fundamentos linguístico-pedagógicos que se consolidam num ambiente concreto de ensino de língua materna	76
4.2.1 Conhecimentos científicos, saberes escolares e tradições culturais: aspectos distintos que podem ser partes de uma única perspectiva de ensino	77
4.3 Contextualização do PPC do curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam	78
4.3.1 As origens do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa	78
4.3.2 A estrutura do PPC da licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam	79
4.4 As duas categorias de análise do PPC: linguística e pedagógica	83
4.4.1 O PPC sob a ótica da competência comunicativa visando à formação de seres pensantes-comunicantes	83
4.4.2 O fazer pedagógico: o conhecimento científico que se concretiza no <i>saber a ser ensinado</i>	102
4.4.2.1 A extensão universitária como apoio ao modo de ensinar e de aprender convencional	109
4.4.2.2 Enxugamento do PPC com o objetivo de abrir espaços a novas abordagens.	111
4.4.2.3 A transposição didática	112
4.4.2.4 Os conteúdos de Língua Portuguesa organizados a partir das cinco pedagogias da EL	114
4.4.2.4.1 A pedagogia léxico-gramatical	115
4.4.2.4.2 Pedagogia do oral	119
4.4.2.4.3 Pedagogia da Leitura	120

4.4.2.4.4. <i>Pedagogia da escrita/literatura</i>	122
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma reflexão mais apurada sobre o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) quanto à abordagem de Língua Portuguesa para estudantes inseridos em contextos interculturais da região amazônica brasileira é o parâmetro norteador desta tese de doutorado. Desse modo, a pesquisa enquadra-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por tratar de aspectos relacionados à produção e leitura de textos sob uma ótica sócio-cognitiva-interacional.

O interesse pela pesquisa teve início a partir de uma indagação recorrente entre os professores e coordenadores envolvidos com esse curso de licenciatura: a principal característica dessa graduação via Parfor deveria ser a formação acadêmica dos futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa¹ ou a inclusão social dos alunos matriculados, majoritariamente advindos de regiões carentes de melhores condições socioeconômicas? O que subjaz essa indagação é o fato de o curso seguir o mesmo Programa Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura de Língua e Literatura Portuguesa do curso *regular* da capital do estado. Nesse sentido, por um lado, parecia natural simplesmente seguir o mesmo *know-how* de décadas em que a graduação tem sido ministrada na capital amazonense; por outro lado, com o decorrer do curso, ficava evidente que havia diferenças significativas entre o perfil dos alunos da capital e o do interior, de modo particular nas regiões mais isoladas, como as chamadas regiões ribeirinhas.

Por essa razão, eu estava diante de um dilema, inicialmente como professor e depois como coordenador do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor de algumas das cidades do interior: encontrar um modo de atender ao perfil estabelecido para o egresso do curso de Letras, mas sem desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos do interior do estado. Intuitivamente, minha ação como educador projetava-me no sentido de preparar aqueles futuros profissionais de Letras para as reais condições que encontrariam no ambiente de sala de aula nos rincões amazônicos, mas freava-me seguir tranquilo por esse percurso o pseudorrigor de evitar a privação desses alunos aos conhecimentos acadêmicos “necessários” para uma boa formação profissional. Assim, com a intenção de apresentar um direcionamento ao curso que

¹ Na verdade, apesar do nome, o curso tem mais disciplinas relativas à literatura brasileira do que literatura portuguesa em sua grade curricular.

contemplasse as duas realidades, procurei levar o dilema para as reuniões de meu colegiado na intenção de encontrarmos caminhos possíveis.

Neste momento, cabe uma ressalva com o objetivo de evitar qualquer mal-entendido: o questionamento responsável pelo dilema descrito não corresponde ao meu problema de pesquisa, que será apresentado mais adiante. Contudo, optei por evidenciar essa preocupação, devido a sua importância como *estopim* para a elaboração dessa pesquisa. Afinal, foi a busca por respostas mais precisas que me conduziu à decisão de formular um pedido de afastamento de minha função de Coordenador do Parfor das cidades sob minha responsabilidade para iniciar um curso de doutorado.

Inicialmente, pensava em trabalhar a produção textual com base nas pesquisas de Jean-Michel Adam. No entanto, depois de um maior aprofundamento sobre a Educação Linguística, decidi adotar essa abordagem juntamente com a Linguística Textual como fundamentação teórica para minha pesquisa. Pretendia verificar se o PPC do curso de Língua e Literatura Portuguesa via Parfor reunia recursos linguísticos e pedagógicos capazes de cumprir com seu objetivo de formar profissionais interculturalmente competentes para o exercício do magistério, com capacidade para lidar, de forma crítica, com a linguagem verbal e com a consciência de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

A importância dessa nova abordagem é que ela estava em sintonia com o desejo do colegiado de repensar o PPC do curso *regular* de Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Ufam, como sinaliza a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), instância consultiva que vem desenvolvendo diversos trabalhos na Faculdade de Letras visando à formulação de um novo PPC em substituição ao anterior do ano de 2010. Assim, para atender a meu objetivo de pesquisa, reuni um *corpus* com mais de duas mil fichas institucionais de Avaliação Docente² preenchidas pelos alunos do curso de Língua e Literatura Portuguesa da Ufam/Parfor, cedidas pela Faculdade de Letras da Ufam (FLet) para minha pesquisa. Pretendia, a partir dos critérios do PPC que definem o que um texto precisa apresentar para ser considerado como bem elaborado, observar se as produções textuais dos alunos no ato de preenchimento das fichas apresentavam tais critérios.

O principal resultado desse trabalho foi a elaboração de 50 gráficos, cuja finalidade era comprovar que os alunos iniciavam e concluíam o curso sem assimilar aquilo que o PPC determinava como habilidades necessárias para a produção de “uma manifestação linguística,

² Fichas de avaliação da prática docente e autoavaliação que estão disponíveis aos discentes no término de cada disciplina do curso.

na modalidade escrita, a saber: coerência, coesão e correção” (RODRIGUES, 2010, p.7). Portanto, eu estava seguindo na contramão daquilo que sempre defendi durante minha vida profissional - a inclusão social - e estava defendendo, com meu estudo, uma visão pautada em demasia por uma concepção formalista do ensino de língua materna. Assim sendo, na indagação sobre qual deveria ser a característica do curso de Língua e Literatura Portuguesa via Parfor, eu estava me concentrando excessivamente na questão da formação dos graduados, tendo em vista um perfil idealizado do egresso de Letras desconectado da realidade sociocultural dos alunos.

Certamente, abandonei tal abordagem e mudei a perspectiva da pesquisa, voltando meu olhar sobre as fichas institucionais de Avaliação Docente, agora não mais condicionado por um ponto de vista unicamente metalinguístico/formalista, mas seguindo uma postura inversamente oposta, ou seja, embasado por um enfoque epilinguístico. Essa nova postura foi essencial para dar voz às percepções dos alunos descritas naquelas fichas institucionais e captar suas exigências, observações, críticas, ponderações e, de modo particular, suas necessidades reais. Entendi que as respostas possíveis deveriam ter início a partir daquelas percepções.

Esta foi a motivação para encarar o desafio de enxergar o curso de Letras do Parfor, levando em consideração as práticas científicas e pedagógicas em contextos interculturais amazônicos. Concretamente, isso significa articular conhecimentos acadêmicos com outros saberes e tradições típicos da região amazônica. Desse modo, entendi que a pesquisa deveria partir do lugar dos alunos enquanto sujeitos atuantes no processo de construção do curso. Assim, de um perfil idealizado do egresso de Letras, passei à visão de uma formação acadêmica com potencial para atender às necessidades reais das comunidades em que os futuros formando estão inseridos. Por essa razão, minha pergunta de pesquisa é a seguinte: quais os princípios norteadores que devem integrar as propostas do PPC, de modo a considerar a diversidade dos sujeitos estudantes do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam?

Nesse sentido, o objetivo geral será propor, à luz da Educação Linguística³, princípios linguísticos e pedagógicos norteadores para o curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam para uma possível reformulação do documento pedagógico institucional. Como objetivos específicos figuram: evidenciar que o PPC apresenta inadequações à formação dos alunos pela falta de uma educação linguística voltada para os contextos interculturais amazônicos; introduzir propostas linguísticas ao PPC com base em uma perspectiva inclusiva

³ Aplicamos letras maiúsculas às iniciais de cada palavra deste termo com o objetivo de individualizá-lo de outros usos mais genéricos. Logo, a marcação com letras maiúsculas evidencia que estamos atribuindo a essa unidade lexical um significado específico: expressão utilizada por inúmeros pesquisadores dedicados ao ato de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa na escola a partir de fundamentos, conceitos, eixo articulador e postura pedagógica.

do desenvolvimento da competência comunicativa que valorize o pluralismo cultural e linguístico; apresentar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa ao PPC a partir dos princípios da historicidade da linguagem, do sujeito e suas atividades linguísticas, do contexto social das interações verbais, com base numa perspectiva epilinguística e numa pedagogia dos modos de ensinar e aprender fundamentada pela Educação Linguística.

Pela observação dos objetivos desta pesquisa, é possível constatar que a Educação Linguística - doravante EL - ocupa espaço de destaque no processo de formulação de minha tese. De fato, toda a fundamentação teórica está baseada nos princípios da EL, e a razão central para isso pode ser explicada sob dois aspectos essenciais à formulação de minha hipótese de pesquisa: a primeira diz respeito às sinalizações pontuais observadas nas falas dos alunos expressas nas fichas institucionais de Avaliação Docente, evidenciando a necessidade de ajustes nos modos de ensinar e de aprender do curso do Parfor – dois estágios pedagógicos bastante explorados pela EL; esse primeiro aspecto levou-me ao segundo, ou seja, à verificação de que os ajustes passavam necessariamente pela atualização do PPC como instrumento acadêmico-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa.

Por essa razão, partindo da hipótese da necessidade de atualizações nas abordagens linguísticas e pedagógicas do PPC para poder adequá-lo de modo mais eficaz à diversidade das comunidades amazônicas atendidas, construímos a seguinte proposição para o curso do Parfor: apresentar princípios norteadores à luz da LT e da EL, como base para a reformulação do PPC enquanto documento pedagógico de ensino de Língua Portuguesa. O objetivo da proposta é atenuar as inadequações linguísticas e pedagógicas mostradas no diagnóstico realizado pela leitura das fichas de avaliação, de modo que esse instrumento de ensino seja mais eficaz perante a diversidade sociocultural dos sujeitos estudantes.

Para ficar claro o que estamos considerando por EL, irei apresentar de modo mais aprofundado, no espaço da pesquisa dedicado à fundamentação teórica, alguns dos princípios dessa abordagem acadêmico-pedagógica, direcionada para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa no ambiente escolar, a partir de uma postura reflexiva e investigativa, “cujo objetivo principal é permitir ao usuário *entender* como a língua (nas modalidades escrita e oral) funciona; *reconhecer as características* dos vários usos a que a língua se presta e saber adequar seus usos linguísticos às suas necessidades comunicativas” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 8). Os fundamentos do embasamento teórico da EL de nossa pesquisa advêm dos trabalhos do *Grupo de Pesquisa em Educação Linguística* (GEPEDULING) e das pesquisas de Lilian M. G. Passarelli que se inter cruzam, de modo particular, na concepção de Bechara de formar “políglotas na própria língua”, valorizando a

linguagem como objeto de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

A proposta de Bechara, por sua vez, está inter-relacionada à concepção de linguagem a partir de três planos, propostos por Eugenio Coseriu (2007): o *plano universal*, o *plano histórico* e o *plano individual*. “**O plano universal**⁴, o do falar em geral – a dimensão do pensar, do conhecimento de mundo – que se apresenta como prática universalizada, não historicamente determinada” (PASSARELLI, 2002, p. 45). O segundo, o plano histórico, refere-se ao saber uma língua determinada, como saber espanhol ou francês. Finalmente; a terceira “que é o *saber expressivo* ou *competência textual*, a que corresponde ao saber estruturar textos, de acordo com os fatores gerais do falar, quais seja, o falante destinatário, o objeto e a situação” (PASSARELLI, 2002, p. 47). Em artigo publicado, Bechara (2000) não utiliza o termo *plano*, mas *dimensão*, embora siga os mesmos princípios de Coseriu.

Portanto, a partir das propostas Bechara, que por sua vez busca embasamento em Coseriu, chega-se a uma proposta concreta para a EL: desenvolver a competência comunicativa por meio da formação proficiente de crianças e jovens como um ser *pensante-comunicante*, “que se situa sócio-historicamente no mundo a partir de uma relação dialógica com a realidade que o cerca e com o grupo social do que faz parte” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 9).

Com isso, destacamos que a EL articula dois importantes conhecimentos relativos ao ensino de língua materna: o *saber científico* e o *saber a ser ensinado*, relacionados às dimensões linguísticas e pedagógicas, que por sua vez são trabalhadas de maneira intercomplementar, e não isoladamente ou desconexas uma da outra. A inter-relação entre o *saber científico* e o *saber a ser ensinado* suscita o que é denominado de *transposição didática*: adaptações que o *conhecimento científico* deve passar para transformar-se em um *saber a ser ensinado*.

Para a efetivação da *transposição didática*, é necessário todo um processo de adaptação do conhecimento científico historicamente acumulado em saber escolar e, para isso, atua uma série de influências na seleção dos conteúdos para o funcionamento mais eficaz do processo didático. “Esse conjunto de influências foi denominado por Chevallard (*apud* PAIS, 2002), de *noosfera*, dele fazendo parte cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de material didático, entre outros” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 44).

Levando em consideração esse conceito de *noosfera*, nossa fundamentação teórica será acrescida da *teoria histórico-crítica* de Dermeval Saviani, além da contribuição teórica de autores, como João W. Geraldi, Mikhail Bakhtin, Philippe Perrenoud etc. Obviamente não será

⁴ Grifo da autora.

apresentada toda a proposta teórica desses autores, mas tão somente fundamentos, conceitos, noções e propostas que se coadunam, de algum modo, com esse conjunto de influências que atuam nesse processo de adaptação do saber científico ao saber escolar.

Além de o conceito de *noosfera* permitir a postura dialógica entre muitos saberes, há outro aspecto importante que justifica o entrelaçamento entre múltiplas abordagens, como nos mostra Passarelli (2002):

Há uma vasta bibliografia sobre o assunto⁵, às vezes sob diferentes nomes, algumas obras enfocando mais alguns aspectos do que outros, mas, na realidade, essas perspectivas se assemelham quanto ao grande objetivo que é o de ampliar e desenvolver a competência linguística dos aprendentes, para que ele possam compreender e criticar textos e tenham capacidade de avaliação e criatividade no manejo da língua materna. (PASSARELLI, 2002, p. 49).

Destacamos, ainda que, sob o aspecto da dimensão linguística, a proposta da EL considera os gêneros textuais como objeto de ensino, e o texto, a materialização dos gêneros. Desse modo, opta-se por trabalhar com o texto, partindo-se do pressuposto de que há muitas limitações na abordagem das unidades linguísticas no limite da frase. Tal postura encontra muito respaldo entre os teóricos que defendem a abordagem epilinguística do ensino de língua e vem cada vez mais ocupando lugar central nos estudos linguísticos desde a *chamada virada pragmática*, denominação relacionada à proeminência da perspectiva pragmática entre os pesquisadores, movidos pela necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica por conceberem o texto como unidade básica da comunicação (KOCH, 2009a).

Uma das abordagens mais expressivas que nasceram a partir de uma concepção pragmática dos estudos linguísticos é a chamada Linguística Textual - doravante LT -, que consolidou seu aporte teórico por meio da inter-relação com outras áreas do saber científico, como a filosofia, a psicologia, a sociologia etc. E são justamente as posições teóricas da LT que a EL utiliza como apoio para os procedimentos que focalizam a língua nas modalidades oral e escrita. Sobre esse aspecto, Palma e Turazza (2014) dizem o seguinte:

Posições teóricas e procedimentos metodológicos que focalizam a língua nas suas modalidades oral e escrita – quanto às suas estruturas léxico-gramaticais, reduzidas suas funções à dimensão da frase ou da linguística descritiva estrutural – são, hoje, reinterpretadas por aquelas da linguística textual-discursiva. Nesse novo-outro espaço reinterpretativo os elementos léxico-gramaticais são focalizados, compreendidos, trabalhados e concebidos como recursos: meios necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais de linguagem. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 31).

5 A autora faz referência à LT e, como exemplo, apresenta uma lista de obras de autores (Fonseca, Genouvrier, Peytard, Gnerre, Halliday, entre outros), que pode ser conferida em sua tese.

Também seguiremos essa postura das autoras e utilizaremos em nossa pesquisa as concepções da LT e de abordagens que com ela mantêm inter-relação, como a proposta de Jean-Michel Adam para uma *análise textual dos discursos*, para os assuntos relativos ao texto. Por conta disso, vale ressaltar que, para a LT, o texto é concebido como qualquer manifestação da capacidade textual do homem, ou seja, tudo aquilo que está ligado a um sistema de signos com objetivos comunicacionais. Como diz Marcuschi (2012), trata-se de uma unidade realizada tanto ao nível do uso como ao nível do sistema.

Para nossa pesquisa, adotamos a concepção de texto descrita por Koch e Elias (2016):

Na verdade, o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento de língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 15).

Acreditamos que essa concepção de texto é bastante compatível com a proposta da EL no que diz respeito à formação proficiente de indivíduos pensantes-comunicantes, tendo como referência o conceito de competência comunicativa.

Sob o aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratória do PPC, suscitada a partir da indicação de inconformidades desse documento pedagógico com a realidade sociocultural amazônica. São indicações observadas na fala dos estudantes que foram descritas nas fichas institucionais de Avaliação Docente.

A pesquisa não tem a pretensão de apresentar soluções prontas para o PPC do curso de Língua e Literatura do Parfor/Ufam, mas fomentar no colegiado da Faculdade de Letras (FLet), responsável pelo curso, caminhos possíveis para as inadequações linguísticas e pedagógicas observadas pelos alunos e aprofundadas durante os quatro anos de participação no curso de doutorado na PUC-SP, que culminaram com a apresentação dessa tese.

Quanto à organização estrutural dos capítulos, este trabalho é constituído por:

Capítulo I - constitui-se de uma síntese da trajetória do ensino de língua materna e das estratégias educacionais desenvolvidas no país desde o período colonial até os dias atuais. Considera-se esse capítulo estratégico para o trabalho porque evidencia um quadro histórico da educação brasileira, marcada pelo elitismo e pela valorização de uma variedade linguística de prestígio e a tentativa de apagamento das outras variantes, consideradas ilegítimas.

Capítulo II – as informações do capítulo anterior serão essenciais para este capítulo, que trata de aspectos contextuais do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam, como a situação sociocultural das regiões mais isoladas e a diversidade

intercultural dos povos e etnias da Amazônia brasileira, cuja maior extensão se concentra no estado do Amazonas.

Capítulo III – contém os princípios teóricos norteadores que embasam as análises. Desse modo, apresenta a conjunção de práticas linguísticas e pedagógicas em favor de um ensino de Língua Portuguesa fundamentado na competência comunicativa dos estudantes para se tornarem seres pensantes-comunicantes com capacidades para lidar de modo proativo nas comunidades em que estão inseridos como cidadãos e/ou como profissionais da educação.

Capítulo IV – refere-se aos procedimentos metodológicos: o modo como foram coletados os dados para o *corpus*; os critérios de análise pautados pelas categorias linguística e pedagógica; os documentos oficiais utilizados como referência para as análises; explicação para alguns conceitos-chave, como a noção de ensinante-aprendente (EnAp) e aprendente-ensinante (ApEn).

Capítulo V – Este capítulo é dedicado à análise do PPC do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam. Nesse sentido, o currículo é concebido como um instrumento marcado por opções teóricas, políticas e ideológicas materializadas num ambiente concreto, ainda que encontre embasamento teórico em abstrações empíricas. As análises serão realizadas com base em duas categorias: *os conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos alunos como indivíduos pensantes-comunicantes e o fazer pedagógico concretizado no saber a ser ensinado como proposta de ensino de Língua Portuguesa*.

Conclusão – como considerações finais, apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa, que sinalizam a necessidade de reformulação do perfil de egresso do PPC do curso de Letras do Parfor e igualmente a necessidade de reorganização das disciplinas obrigatórias, visando a interfaces com o enfoque sócio-cognitivo-interacional. Por tudo isso, o trabalho procura contribuir com a formação de profissionais reflexivos empenhados na formação de indivíduos pensantes-comunicantes. Por fim, procura-se esclarecer que o trabalho, além de trazer as contribuições da EL para a abordagem de Língua Portuguesa, abre perspectivas para novas abordagens sobre o tema pesquisado.

CAPÍTULO 1 – DOS PRIMÓRDIOS TEMPOS DA COLONIZAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS: AS CONSEQUÊNCIAS DA LUSOFONIA, DO ELITISMO, DA NORMATIZAÇÃO E DA DESCONTINUIDADE DE PROJETOS POLÍTICOS PARA O ENSINO DO PAÍS

1.1 Considerações iniciais

Consideramos este capítulo estratégico para nossa pesquisa, ainda que não trate especificamente de assunto puramente linguístico, e a razão disso é bem simples: por meio da síntese da trajetória do ensino de língua e das estratégias educacionais desenvolvidas no país desde o período colonial, podemos perceber que a escola sempre esteve a serviço do elitismo e da valorização de uma variedade linguística de prestígio acessível às classes mais favorecidas. Assim, a língua do povo é tratada como desvio, como ilegítima, imprópria e inadequada à comunicação de gente civilizada.

Portanto, trata-se de um capítulo cuja finalidade é mostrar que os problemas expostos em nossa tese, relacionados ao estado do Amazonas, não são endêmicos, mas conjunturais, ou seja, dizem respeito a todo o Brasil. Embora haja regiões com maiores problemas que as outras, as raízes são as mesmas, tal qual a falta de continuidade política nos projetos educacionais, assim como o já mencionado favorecimento de uma pequena parcela da população a melhores condições de ensino.

1.2 Os primeiros passos da educação no Brasil: influência jesuítica, descolonização linguística e as consequências da expansão lusitana

Os textos historiográficos têm datado como marco inicial de uma educação sistematizada em terras brasileiras o ano de 1549 com a chegada dos missionários jesuítas em território colonial. A coroa portuguesa, nesse período, tinha duas grandes metas: empreendimento econômico e catequização católica dos povos autóctones. As medidas aplicadas para o êxito dessas metas deixaram marcas profundas nas comunidades nativas com a desestabilização de sua cultura indígena devido à obrigação de seguirem a lógica da colonização, que previa – dentre outras coisas – a privação de liberdade por conta do trabalho escravo.

Vale ressaltar o contexto linguístico da chegada dos portugueses: os estudiosos apontam que cerca de seis milhões de habitantes nativos falavam mais de trezentas línguas indígenas, evidenciando o multilinguismo que predominava em solo brasileiro durante o período do descobrimento. Certamente, isso representava um sério obstáculo a ser transposto pelos portugueses para pôr em curso sua pretensão de domínio daquela gente. Nesse sentido, a coroa - de modo particular e sob a responsabilidade dos jesuítas - passou a demonstrar interesse pelo aprendizado das línguas indígenas, e tal processo colaborou significativamente com a constituição das chamadas línguas gerais. De fato, durante o século XVII, a língua geral estava tão inserida no contexto sociocultural da colônia que os filhos de famílias portuguesas aprendiam a língua materna de seus pais e avós somente na escola.

Segundo Ilari e Basso (2014), esse não é um fato exclusivo da colonização portuguesa, pois

Fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forçam as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas. É evidente que a política das línguas gerais nega a diversidade linguística e cultural dos vencidos e constitui uma forma a mais de dominação. (ILARI; BASSO, 2014, p. 62).

Além da interferência direta nas línguas indígenas, a ocupação portuguesa foi responsável pela “desestruturação econômica, social e cultural das populações autóctones, em especial das que viviam no litoral ou em sua proximidade, submetendo-as à lógica da exploração colonial” (FARACO, 2016, p. 121). Em alguns casos, devido ao extermínio ou à aculturação dos falantes, ocorreu mesmo o desaparecimento de línguas indígenas. Em outros casos, as situações de contato geraram situações evolutivas que culminaram com o surgimento das línguas gerais paulista e amazônica.

No processo, à Companhia de Jesus pesava a responsabilidade pela catequização dos índios. Nesse contexto de multilinguismo e culturas ágrafas, os jesuítas precisaram suscitar estratégias de letramento singulares para atingir indivíduos que conheciam apenas os recursos da oralidade para interação comunicativa. Assim, para ter êxito na atividade catequética, optaram pela produção de uma gramática da língua tupi e, a partir dela, elaboraram um catecismo bilíngue (português e tupi).

Como afirma Ferreira Jr. (2010), inicialmente, o catecismo jesuítico tinha, na verdade, dois objetivos: possibilitar o aprendizado das primeiras letras em português e tupi e vincular a concepção cristã ocidental aos nativos. Assim, num primeiro momento a educação jesuítica concentrava-se nas crianças indígenas que, por sua vez, transmitiam os conhecimentos

adquiridos aos adultos das tribos, além de colaborarem com as tarefas ritualísticas da crença cristã. Em seguida, foram inseridos nesse processo os mestiços, colonos e órfãos vindos de terras lusitanas.

Com a colonização, era comum o deslocamento dos povos indígenas para aldeamentos e cercanias junto às primeiras vilas dos colonos. Normalmente, era nesses espaços que acontecia a formação jesuítica. Segundo Faraco (2016, p.121), tal processo favoreceu a escravidão indígena, apesar da objeção inicial dos jesuítas, que se contrapunham aos colonos favoráveis à escravidão dos índios. Entretanto, devido à grande necessidade de mão de obra para as lavouras, prevaleceram os interesses dos colonos.

Com o tempo, as primeiras escolas foram transformando-se em colégios voltados para os filhos dos colonizadores e dos donos dos engenhos, preparando-os para o ingresso nas universidades portuguesas. Por essa razão, os colégios contavam com o forte apoio financeiro vindo das fazendas agropecuárias de gado e principalmente de cana-de-açúcar. Assim, observa-se certa separação no propósito dos jesuítas entre atividade de catequização e de instrução: se para os indígenas, a educação jesuítica resumia-se na cristianização, para os filhos dos colonos, ela visava também a uma escolarização mais abrangente.

A Companhia de Jesus passou a adotar o método denominado de *Ratio Studiorum* que, segundo Ferreira Jr. (2010), seguia os princípios pedagógicos herdados pela visão universitária do medievo, organizando-se da seguinte maneira:

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas;
2. repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica);
3. disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação de conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
4. composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo);
5. interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas);
6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica);
7. práticas sistemáticas de exercícios espirituais. (FERREIRA JR., 2010, p. 25).

Por tudo isso, Ferreira Jr. (2010) divide o período jesuítico em duas fases, que, apesar de distintas, estão relacionadas historicamente, em que a primeira corresponde à catequese indígena, e a segunda corresponde à instrução e catequização dos filhos dos colonos. Contudo, na segunda metade do século XVII - com a ocupação do território brasileiro pelos colonizadores devido à necessidade de grandes extensões de terras para o cultivo da cana-de-açúcar, juntamente com a introdução da mão de obra escrava africana – intensifica-se o desaparecimento da população indígena. Como consequência, a educação jesuítica, por meio dos colégios da Companhia de Jesus, passa a destinar-se quase exclusivamente às elites econômicas da época.

A mudança desse quadro ocorre com as chamadas *reformas pombalinas* na segunda metade do século XVIII, em 1759, inspiradas em ideias iluministas, cujo objetivo era o fim do Padroado português e a formação de um regime laico. No campo da educação, a medida mais extrema adotada pelo Marquês de Pombal foi a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses e, com ela, a extinção do sistema educacional jesuítico. Em seguida, Pombal promoveu uma reforma no sistema de ensino, mas que, na verdade, não significou uma ruptura com o sistema adotado pelos jesuítas. Afinal, apesar da extinção dos colégios da Companhia de Jesus e da implantação das chamadas *aulas régias*, os conteúdos foram mantidos. Da mesma forma, a escolarização estava centrada na elite agrária, que por ser escravocrata não exigia uma metodologia educacional voltada para os meios de produção, e sim para a manutenção do poder político.

Sobre as reformas pombalinas, Saviani (2011) diz o seguinte:

A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo essa concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio. Esse período vai até o início do século XX, quando se torna forte a influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação. (SAVIANI, 2011, p. 76).

1.3 Período Imperial: “debaixo do sol não há nenhuma novidade”⁶

Até o início do século XIX, não houve nenhum tipo de mudança significativa no quadro da educação brasileira, que continuava desvinculada de processos de produção de bens materiais e atrelada à aristocracia colonial. A partir de 1882, o Brasil tornou-se independente de Portugal, e as elites agrárias se viram responsáveis pela organização jurídica do país. Nesse contexto, foi outorgada a primeira Constituição, em 1824, que, do ponto de vista político, também procurou manter, de certa forma, o modelo político, econômico e social que prevalecia durante o colonialismo. Do ponto de vista educacional, o tratamento dado à educação foi limitado apenas aos incisos XXXII, que previa a instrução primária a todos os cidadãos, e XXXIII, relacionado a colégios e universidades, locais onde deveriam ser ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras. Ambos os incisos eram referentes ao artigo 179 do título 8º (FERREIRA JR., 2010).

⁶ *Eclesiastes*, 1:9 – fonte: Bíblia Sagrada: edição pastoral – Edições Paulinas (2005).

Somente dez anos depois, em 1834, com a aprovação da lei 16 (conhecida como *Ato Adicional*), foram introduzidas modificações na educação com a redefinição da responsabilidade administrativa do financiamento e organização do ensino primário e superior. Na verdade, o poder central transferia o ensino primário para as assembleias legislativas, permanecendo o ensino superior para o regime monárquico. A decisão teve impacto significativo para ampliar a desigualdade social, afinal, com a responsabilidade do financiamento das escolas primárias gratuitas atribuídas às províncias, desconsiderou-se que a maioria delas se mantinha com uma agricultura de subsistência, não podendo custear um ensino público satisfatório para sua população.

Além disso, o país passava por um período de estagnação econômica que durou até a expansão da agricultura cafeeira do Vale do Paraíba nos anos de 1840, fato que dificultava bastante o financiamento de escolas públicas. O resultado foi que apenas a capital do império e as províncias economicamente estáveis apresentaram recursos para a criação de escolas primárias gratuitas. Novamente, assim como no período colonial, as medidas educacionais desconsideravam a realidade socioeconômica da maioria da população.

Até o fim da escravidão, menos de 2% da população brasileira frequentava a escola primária. Isso porque não havia interesse da aristocracia agrária em incentivar a educação, sendo que a principal fonte de renda vinha da monocultura, num primeiro momento da cana-de-açúcar e depois do café, ou seja, contava com mão de obra escrava. Por esse motivo, o acesso à educação era para poucos e, conseqüentemente, havia apenas uma instituição imperial, o Colégio D. Pedro II, criado em 1837 e habilitado a conferir diploma de bacharel em ensino médio, pré-requisito para os cursos de direito e medicina. Para os filhos daqueles que pertenciam à aristocracia agrária das províncias, o caminho era outro: eles tinham a possibilidade de cursar os liceus e colégios particulares que havia na época e, em seguida, seguir para a capital do império e cursar os exames parcelados oferecidos pelo Colégio D. Pedro II.

Segundo Saviani (2014), durante os anos correspondentes ao Segundo Império (1840 a 1888), o investimento em educação era ínfimo, não atingindo 2% do orçamento do governo imperial (menos de 0,50% do orçamento era destinado à educação primária e secundária). Sobre essa questão, o autor destaca as críticas feitas por Rui Barbosa em 1822: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (SAVIANI, 2014, p. 32). Portanto, observa-se que, definitivamente, a educação pública não era prioridade na gestão imperial. Isso evidencia, como afirma Ribeiro (1990), que o governo estava voltado para os interesses da “camada senhorial”, que naquele

período dividia-se entre os que estavam ligados à lavoura tradicional, como a cana-de-açúcar, o tabaco e o algodão, e aqueles ligados à lavoura do café.

1.4 A Proclamação da República na logística da educação brasileira

Com a Proclamação da República, a postura elitizada da educação permanece, mas com uma diferença: havia o desejo de tirar o país do atraso causado pelo período colonial e mantido durante o império. Nesse sentido, havia a Escola Normal, destinada à formação de professores, e o Grupo Escolar, que tinha como tarefa a formação da população (ler, escrever e ensinar conhecimentos básicos de ciência, história e geografia). Segundo Ferreira Jr. (2010), com relação às escolas normais, a expansão foi significativa: em 1949, havia 540 delas espalhadas pelos estados brasileiros. Quanto aos grupos escolares, seguia-se a seguinte estrutura: havia um diretor e um professor por classe correspondente às séries anuais do primário, e o método de ensino-aprendizagem previa a observação e o raciocínio das crianças diante do objeto observado.

Entretanto, não prevaleceu o método previsto nos grupos escolares, mas sim o processo de ensino-aprendizagem que já vinha sendo implantado antes, ou seja, aulas expositivas dadas por um professor, cabendo ao aluno a tarefa de memorização dos conhecimentos transmitidos. Nesse sentido, Ferreira Jr. (2010, p. 57) afirma que “o grupo escolar, em decorrência da ideologia liberal e positivista, era público e laico, mas continuou identificado com aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista”.

Sobre essa época, Saviani (2014) destaca os baixos índices de investimentos público:

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado como número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em índices de 65% entre 1900 e 1920 [...]. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, houve, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim os investimentos federais em ensino passam de 2,1% em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais reduzem-se de 15% para 13,4% e os municipais ampliam-se de 8,1% para 8,3% no mesmo período (Ribeiro, 2003, p.117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais. (SAVIANI, 2014, p. 32-33).

Apesar dos dados apresentados por Saviani, não há dúvida de que, com a implantação de iniciativas como as escolas normais e os grupos escolares, havia a intenção de melhorar a

escolarização primária do povo durante o regime republicano, e até podemos observar certa expansão quantitativa da escola pública no período. No entanto, do ponto de vista qualitativo, a avaliação ficava muito abaixo do satisfatório, principalmente sob a perspectiva da igualdade social, afinal, o sistema educacional continuava bem mais favorável aos interesses sociopolíticos da classe dominante. Um exemplo disso é a localização dos grupos escolares nos centros urbanos, dificultando o acesso para os cidadãos mais pobres que precisavam trabalhar nas lavouras.

Portanto, até esse momento da história da educação brasileira, permanecia uma visão de escola que Bourdieu e Passeron (*apud* SOARES, 2017) definiram como *violência simbólica*: quando a escola passa a exercer uma função conservadora de manutenção de desigualdade e privilégios com o objetivo de sustentação das classes favorecidas da estrutura social. “Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização” (SOARES, 2017, p. 86).

Certamente, como veremos no decorrer do percurso histórico, não houve grandes alterações da função de *violência simbólica* da escola no sistema educacional do país. Isso é muito evidente nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, as quais, até o fim do século XX, apresentavam condições socioeconômicas semelhantes às aquelas descritas nas províncias menos desenvolvidas do Brasil no século XIX: sérias limitações sanitárias e de infraestrutura - ausência do sistema de saúde, educação escolar ineficiente e inexistente em alguns locais, isolamento devido às limitadas condições de transporte etc.

De fato, a baixa condição social das comunidades ribeirinhas tem sido campo fértil para a aplicação da *violência simbólica*, isso porque a escola colabora decididamente com a perpetuação da visão de que os habitantes dessas localidades apresentam “limitações culturais” determinantes para as *deficiências linguísticas* pseudo-observadas no falar desses indivíduos. Nesse sentido, a escola serve como instrumento de legitimação de uma única norma linguística para a interação social, tornando ilegítimo e desqualificado qualquer tipo de variante do padrão estabelecido.

Ainda no período da chamada República Velha, ocorrem transformações socioeconômicas que irão ecoar diretamente na educação brasileira, resultando na implantação, por parte de diversos estados brasileiros, de políticas educacionais que contemplassem a ampliação e a universalização da escola pública. Nesse período, também foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição responsável pela organização de uma conferência no Rio de Janeiro – a VI Conferência da ABE, em 1831 -, que foi o espaço das disputas ideológicas entre os que defendiam o caráter laico e aqueles que defendiam o ensino religioso na escola

pública. Dentre os que defendiam a escola pública laica, estavam os principais integrantes de um movimento chamado de Escola Nova, que, apesar de ser originário dos Estados Unidos, teve muita influência no Brasil.

1.5 Novos ares, antigos problemas

O declínio das oligarquias da chamada política *café-com-leite* foi o estopim para o fim da República Velha e o início do “Governo Provisório” - chefiado por Getúlio Vargas - , implantado com um golpe de estado, efetivado por um movimento armado envolvendo os estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul. Com Vargas, criou-se o Ministério da Educação, sob a responsabilidade de Francisco Campos; implantou-se a primeira reforma educacional e permitiu-se novamente a influência religiosa no ambiente escolar; realizou-se também a primeira reforma educacional de caráter nacional. Segundo Ferreira Jr. (2010, p.64), “o Estado, com base no recém-criado Ministério da Educação, passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo desde o Ato Institucional de 1834”.

De fato, no governo Vargas, foi elaborada uma série de decretos no campo educacional, que ficou conhecida como a “Reforma Francisco Campos” (em referência ao ministro da Educação), e esses decretos determinavam as seguintes medidas: criação do Conselho Nacional de Educação; organização da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário, do ensino comercial, e a criação da profissão de contador. Entretanto, “a ‘Reforma Francisco Campos’ não alterou a estrutura da educação primária e do Curso Normal, escolas que, apesar das sucessivas reformas republicanas funcionavam desde o século XIX” (FERREIRA JR., 2010, p. 64).

Nesse contexto, o *escolanovismo* apresenta-se como uma proposta de mudança do sistema de ensino da época, ao defender um modelo de escola a partir da equalização social e contrapondo-se ao ensino tradicional. Para a *Escola Nova*, a pedagogia tradicional representa um modelo arcaico e pré-científico de ensino com raízes ainda na Idade Média, devendo, portanto, ser substituída por um modelo de ensino mais adequado. Nesse sentido, propõe-se uma pedagogia que valorize as diferenças individuais, partindo do pressuposto de que as pessoas não são iguais e que cada indivíduo é único. Para Saviani (2002), no entanto, a Escola Nova não atingiu seus objetivos por uma série de fatores, dentre eles, o fato de ter se restringido a escolas experimentais e ficado circunscrita a pequenos grupos elitizados.

Durante o período, a bipolaridade ideológica entre os partidários de um ensino laico e aqueles que apoiavam a presença do ensino religioso nas escolas que marcou o início dos anos de 1930, de certa forma, continuou no decorrer da década. Num âmbito mais amplo, essa bipolaridade materializava-se entre a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB), a primeira com tendências progressistas e a segunda com tendências mais conservadoras. Contudo, em 1937, todo o cenário muda com o golpe de estado que instaurou o Estado Novo. Isso porque, numa ditadura, não há espaços para polaridades, e as decisões são tomadas por um poder autoritário e impositivo, no caso, o de Getúlio Vargas.

No contexto de regime de exceção, Vargas nomeia Gustavo Capanema para o Ministério da educação, e este último elabora as Leis Orgânicas do Ensino (conjunto de medidas educacionais, visando à reforma do ensino). Segundo Ferreira Jr. (2010),

A Reforma Capanema, no tocante ao ensino secundário, diferia da Reforma Francisco Campos na medida em que subdividiu o ensino médio do segundo ciclo somente em científico e clássico, pois o ensino médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para Medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um. [...] Mas a grande novidade das “Leis Orgânicas do Ensino” foi ter consagrado a dualidade entre educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho, isto é, a divisão da educação segundo a extradição social dos alunos. O quadro a seguir explicita, por exemplo, a disposição da estrutura da educação profissional do Curso Normal (formação de professores), do Curso Industrial e do Curso Comercial. (FERREIRA JR., 2010, p.74-75).

Por trás de tais proposições, que deveriam trazer avanço ao país, nota-se a velha ideologia de manutenção de uma elite dominante, como a medida que vetava aos egressos dos cursos profissionais o acesso ao ensino superior, que só foi revogada em 1953 com a aprovação da Lei. nº 1.821. Portanto, antes da revogação, para ingressar na carreira da medicina, do direito ou de engenharia, o aluno deveria ter concluído o propedêutico. Se levarmos em conta que os alunos do propedêutico na sua maioria pertenciam às camadas médias e altas da sociedade da época, veremos que a lógica da origem social era determinante para opção da profissão de médico, de bacharel em direito e de engenheiro.

Um fato relevante ocorrido durante as primeiras décadas do século XX foi a criação e a consolidação do curso de Letras – quatro séculos depois do descobrimento - , atrelado às faculdades de filosofia, que por sua vez foram instituídas num ambiente leigo com a criação das primeiras universidades brasileiras nos anos de 1930. Segundo Fiorin (2007) isso foi determinante para o surgimento da pesquisa linguística no Brasil.

As razões para essa longa “espera” – levando em conta o fato de terem havido reivindicações anteriores para a formação superior em línguas e literatura - são as mais variadas, entre elas, o monopólio da formação superior na Universidade de Coimbra,

certamente possível apenas àqueles que faziam parte da elite colonial. Isso porque, na colônia, o ensino superior restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos, visando à formação sacerdotal.

Segundo Fiorin, com a independência do Brasil e a criação do Estado nacional, surge a necessidade da fundação do ensino superior, “destinado de um lado a criar burocratas para o estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes” (FIORIN, 2007, p.94). Entretanto, até a fase republicana, os estabelecimentos de ensino superior eram pouquíssimos e, a princípio, não havia sinais de mudanças nesse quadro, afinal, a República havia nascido sob a influência do *positivismo*, cujos adeptos eram contrários à criação das universidades por acreditarem se tratar de instituição reacionária. Apesar disso, no início do século XX, com o anseio de superar o atraso do país, intensifica-se o desejo da criação de universidades brasileiras.

Segundo Fiorin (2007, p. 95), as universidades foram criadas a partir de três concepções pedagógicas distintas, que são as seguintes:

A liberal democrática, a liberal elitista e a autoritária. Cada uma delas dá origem a uma universidade. A primeira está na base da criação da Universidade do Distrito Federal; a segunda, na da fundação da Universidade de São Paulo e a terceira, na da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. Com a revolução de 30 e, principalmente, com o Estado Novo em 1937, a concepção pedagógica autoritária é que triunfa (Cunha, 1986, pp. 256-318). A Universidade do Distrito Federal foi extinta em 1939 e houve constantes tensões entre a USP e as autoridades federais. A reforma Francisco Campos (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país. (FIORIN, 2007, p. 95).

1.6 Um duro golpe: ditadura militar de 1964

Se cada vez mais crescia a reivindicação pela democratização do ensino no país - iniciada de forma mais organizada a partir dos anos de 1930, foi somente nos anos de 1960 que aconteceu uma efetiva mudança quantitativa no número de alunos em nível primário e secundário. Entretanto, o aumento das vagas do alunado aconteceu sem planejamento e sem a consolidação de uma estrutura funcional que desse conta da popularização do ensino público. Na prática, essa situação significa que foram contratados professores em larga escala, passando-se por cima de critérios de seleção, como a qualificação profissional, decorrendo disso baixos salários e depreciação dos profissionais de ensino; também não houve a adequação do espaço físico à expansão pretendida, resultando numa estrutura ineficiente às condições de ensino. Portanto, durante esse período, não houve investimento na qualidade do ensino, nem mesmo

com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que ficou muito aquém das reais necessidades educacionais do país.

Com o golpe de estado implantado pela ditadura militar de 1964, não houve grandes mudanças nesse quadro. Vislumbrando um projeto de industrialização do país, os militares adotaram uma postura tecnicista para o ensino e intensificaram a expansão quantitativa da escola pública com medidas como a implantação da Lei nº 5.692/71, que institucionalizava o ensino fundamental gratuito de oito séries. Segundo Ferreira Jr. (2010), como não houve a preocupação com a qualidade do ensino, mas, preponderantemente, concentrou-se na quantificação, desde então, a escola pública tem se caracterizado pelo vazio de conteúdos e pela ineficiência na transmissão de conhecimentos clássicos e universais historicamente acumulados pela humanidade.

O regime militar trocou o modelo de alfabetização proposto por Paulo Freire (2014), *a pedagogia do oprimido*, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Na prática, fez-se a opção por um sistema que não conseguiu apresentar dados concretos para a diminuição do analfabetismo no país em detrimento da proposta de Freire que já havia apresentado dados expressivos, como no caso do município de Angico, Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais em pouco mais de um mês. Portanto, a rejeição à proposta de Freire não foi uma decisão técnica, mas ideológica. Isso porque a *pedagogia do oprimido* pregava a educação como prática de liberdade: libertar o indivíduo de uma condição de consciência ingênua para uma consciência crítica.

Assim, apesar da expansão “numérica” da educação durante a gestão da ditadura - motivada pelas reformas educacionais de 1968, com a Lei nº 5.540 (responsável pela reformulação universitária) e a de 1971, com a Lei nº 5.962 (que constituiu o sistema nacional de ensino de 1º e 2º graus) – não houve medidas políticas no sentido de consolidar a qualidade do ensino. Além disso, com a Lei nº 5692/71, a língua passou a ser concebida no sistema de ensino como instrumento de comunicação, deixando-se de lado as tensões inerentes ao processo interacional. Nesse sentido, o professor deveria trabalhar com os alunos o funcionamento da linguagem a partir da noção restrita de um emissor que envia uma mensagem a ser decodificada por um receptor. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa, durante essa época, chamava-se Comunicação e Expressão.

Os militares adotaram ainda medidas que intensificaram o sucateamento da estrutura de ensino, como a formação inadequada dos professores e os baixos salários desses profissionais que, além disso, eram pulverizados pelos altos índices inflacionários da época. Assim, para Ferreira Jr. (2010), a formação profissional inadequada combinada ao rebaixamento salarial

produziu uma categoria social com baixo prestígio social. Isso tudo transformou significativamente o quadro da educação brasileira, resultando diretamente na baixa qualidade do ensino, que passou a caracterizar a escola pública a partir dos anos de 1960. Sobre essa questão, o autor diz o seguinte:

As crianças, oriundas das classes populares passaram, cada vez mais, a ter o direito de acesso à escola pública, mas continuavam excluídas do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade. Este ainda continuava sendo de aquisição quase que exclusivamente dos filhos das elites econômicas e políticas que freqüentavam as escolas privadas do mesmo grau de ensino. (FERREIRA JR., 2010, p. 101).

Se, como lembra Saviani (2014), a Constituição de 1834 havia determinado o investimento de no mínimo 10% do orçamento da União e municípios para os “sistemas educacionais” e 20% dos estados – vinculação que foi retirada da Constituição de 1937, durante o Estado Novo, e retomada na Carta de 1946 (com 20% para estados e municípios e 10% para a União) – a Constituição de 1967, em pleno regime militar – juntamente com a Emenda Constitucional de 1969, assim como no período ditatorial de Getúlio Vargas -, retirou essa vinculação orçamentária. Com isso, o orçamento da União destinado à educação despencou de 9,6%, em 1965, para 4,3% em 1975.

Ribeiro (1990), assim como tantos outros estudiosos, destaca que o “terror político” causado pelos militares - devido principalmente a medidas relacionadas à cassação e suspensão de direitos políticos (sem necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa) e o uso da tortura em depoimentos – atingiu diretamente o campo educacional. Como exemplo disso, o autor cita a invasão da Universidade de Brasília no dia 9 de abril de 1964, resultando na prisão de professores e alunos. Podemos somar a isso as perseguições e sanções a grupos e instituições, além do desaparecimento de inúmeras pessoas que discordavam da ditadura militar. De fato, o ambiente criado pelo regime militar não era favorável à educação, afinal, ela combina muito mais com o diálogo e a diplomacia do que com a força e a violência.

Na visão de Saviani (2011, p. 57), principalmente no campo educacional, o regime militar sofreu certo abalo com os ecos da chamada tentativa de revolução cultural dos jovens de 1968, que pretendiam fazer a revolução social por meio da revolução cultural. A maior manifestação desse movimento aconteceu na França e, segundo Saviani, a visão crítico-reprodutivista que também teve seu apogeu em terras francesas surgiu a partir dos acontecimentos relacionados a esse ano de 1968.

O abalo à ditadura aconteceu pelo fato de as teorias relacionadas à perspectiva crítico-reprodutivista terem chegado ao Brasil com críticas pontuais tanto ao regime autoritário quanto

à pedagogia autoritária do tecnicismo defendida pelos militares. Portanto, as teorias de base crítico-reprodutivista ofereceram subsídios teóricos para quem era contrário à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Assim, uma parcela significativa dos educadores rejeitou a educação proposta pelo governo por ter um viés autoritário, tecnocrático e atender a interesses minoritários, respondendo apenas às exigências dos grupos dominantes.

1.7 Pós-ditadura: situação conjuntural

O processo transitório da ditadura para a democracia foi bastante favorável aos militares. Afinal, devido à Lei da Anistia, não houve sanções aos abusos cometidos e nem investigação oficial dos crimes políticos praticados durante o regime militar. Além disso, com as eleições indiretas, impediu-se a possibilidade de uma renovação política na campanha presidencial pós-ditadura, tomando posse José Sarney - político de origem conservadora, com filiação a legendas como a UDN e Arena, partidos assumidamente conservadores. Assim, de modo geral, com exceção da garantia da liberdade de expressão em todos os segmentos sociais e o surgimento de novos partidos políticos, não houve grandes mudanças nos rumos da política brasileira com o fim da ditadura.

No campo educacional, vale destacar algumas iniciativas em âmbito estadual que aconteceram como resultado das eleições diretas para governadores nos últimos anos da ditadura e que se distanciavam do ensino técnico impostos pelos militares. Segundo Ferreira Jr. (2010), no Rio de Janeiro, Leonel Brizola implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que funcionavam em período integral; em Minas Gerais, destacou-se o Congresso Mineiro de educação, convocado durante o governo de Tancredo Neves; no Mato Grosso do Sul, o governador Wilson Barbosa Martins convocou o Congresso Educação para a Democracia; no Paraná, no governo de José Richa, ocorreram eleições diretas para diretores de escola; em São Paulo, Franco Montoro implantou importantes reformas para o sistema educacional desse estado.

Na perspectiva de Ferreira Jr. (2010), durante os anos de 1980, a maioria dos projetos educacionais, implantados por grupos opositores ao regime militar, era influenciada majoritariamente pelo pensamento de Paulo Freire e Jean Piaget; mas havia também aqueles que seguiam as propostas marxistas, principalmente, as estabelecidas por Antonio Gramsci. Contudo, essas propostas foram logo suplantadas, de modo geral, pelo neoliberalismo que passou a ser implantado no país durante os anos de 1990.

De fato, com o fim da chamada Guerra Fria, a bipolarização entre Estados Unidos e União Soviética deu lugar ao um novo cenário internacional e, com isso, agências financeiras multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) assumiram um papel de controle principalmente, dos chamados *países em desenvolvimento*. A consolidação de uma *nova ordem mundial* chamada de *neoliberalismo* teve grande apoio no “Consenso de Washington”⁷ que previa, entre outras coisas, abertura das economias nacionais, privatização dos serviços públicos, equilíbrio fiscal, reformas trabalhistas e previdenciárias, juro de mercado, privatizações de estatais e serviços públicos e estabilização monetária.

Dermeval Saviani (2012) em Palestra Unicamp, afirma que essas medidas neoliberais foram adotadas no Brasil a partir do governo Collor e prosseguiram em menor ou maior escala nos governos seguintes. Todavia, foi preponderantemente durante os governos de FHC que ocorreu um esforço mais ordenado para legitimar o discurso da ineficiência do setor público para gerir o bem comum, advogando-se, por conseguinte, em favor da iniciativa privada, ou seja, das privatizações. Contudo, o resultado da efetivação do programa neoliberal no Brasil não foi como esperado:

A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente (FERREIRA JR., 2010, p. 108).

Sobre o projeto neoliberal voltado para educação, João Vanderley Geraldi (2008) destaca as falhas do sistema de avaliação proposto durante o Governo FHC:

[...] É injusto aplicar um provão para alunos de Letras da PUC Campinas, da USP e de Nova Santa Rosa, no interior do Paraná, e a mesma prova, pensando que, dado os parâmetros, cada um faz como o previsto. Com base nas provas, organiza-se a “rankimização” das instituições de ensino. Essa é a proposta neoliberal. O mercado vai fechar as piores; as piores, em vez de merecer apoio e assistência constantes, devem desaparecer. É por isso que um governo que pensa a educação dessa forma somente pode chamar um Pasquale Neto para fazer a campanha do ENEM. (GERALDI, 2008, p. 23-24).

Para Geraldi (2008, p. 24), a chegada do PT ao poder não representou uma ruptura com a gestão anterior, afinal, “o Lula toma posse, mas o quartel não entra de prontidão, ocorre uma transmissão democrática e tranquila, inclusive o governo que entra dizendo-se disposto a

⁷ Encontro ocorrido em 1989, em Washington D.C, reunindo economistas de diversas instituições financeiras, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, no qual foram propostas regras fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, aplicado pelo Fundo Monetário Internacional para promover/impor o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

trabalhar junto com o governo que estava saindo”. Portanto, para esse autor, o projeto neoliberal seguiu seu curso no que diz respeito à educação, não obstante a mudança de bandeira, ou seja, a mudança de ideologia política implantada pelo Partido dos Trabalhadores.

Pelo que foi exposto, endossamos o quadro elaborado por Dermeval Saviani (2012) sobre os rumos da educação brasileira a partir da implantação da ditadura militar de 1964, em palestra sobre a história da educação na Unicamp. Para o autor, desde os tempos dos militares até os nossos dias, a educação brasileira pode ser sintetizada a partir da equação *filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização da educação*. Nessa equação, a *filantropia* está relacionada ao estado mínimo e pode ser traduzida na consideração de que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, invertendo-se o princípio constitucional que prevê “a educação como direito de todos e dever do Estado” para “a educação é dever de todos e direito do Estado”. A *protelção*, segundo elemento, diz respeito à prática dos governos de protelar metas propostas, como o prazo fixado em dez anos pela Constituição de 1988 para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, prazo que vem sendo sucessivamente protelado a cada novo governo. O terceiro elemento, a *fragmentação*, evidencia a falta de continuidade das propostas políticas, perpetuando, com isso, a seguinte frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (2010) “Todos os nossos esforços sem unidade de plano e sem espírito de continuidade não lograram ainda um sistema escolar à altura das necessidades do país”. Finalmente, o quarto elemento, a *improvisação*, que está relacionada à falta de critérios e planejamento político, como a aprovação de emendas, decretos, portarias sem maiores critérios de verificação efetiva da eficiência de tais medidas e se não estão justapostas medidas correlatas.

Este capítulo foi essencial para compreendermos que, desde a chegada dos europeus em terras brasileiras até a atualidade, a educação brasileira foi marcada por duas características marcantes, a saber: elitista e excludente. Assim, havia possibilidades para uns e impossibilidades para outros. Por exemplo, ao mesmo tempo em que não havia acesso para uma grande parcela da população brasileira, uma pequena parcela concluía seus estudos acadêmicos em universidades europeias, principalmente na cidade portuguesa de Coimbra.

Outro fato evidente neste capítulo diz respeito à falta de planejamento e à má execução de projetos políticos para a educação. Não obstante tentativas isoladas de mudança de orientação, como a influência do escolanovismo e as reformas de Gustavo Capanema, tudo convergia para a continuidade dos rumos de sempre. Mesmo quando surgiam propostas com roupagens de gala – como a popularização do ensino escolar e a iniciativa de escolas

técnicas/tecnocrática, implantadas pelos militares de 1964 – o resultado final não era nada animador.

Por tudo isso, fica claro que as consequências de uma política educacional sem planejamento, sem continuidade, fragmentada, feita de qualquer jeito, resultaram na precarização geral da educação pública no Brasil como um todo. Embora, algumas regiões apresentem mais problemas do que outras, como a Região Norte - que historicamente tem sofrido com o esquecimento do poder público, principalmente nas áreas mais isoladas, como as regiões ribeirinhas. Segundo Saviani (2014), o quadro de descaso com a educação pública pode ser observado de forma empírica na visível precarização da rede educacional brasileira, com equipamentos sucateados, condições de trabalho difíceis e os baixos salários dos profissionais da educação. Soma-se a isso a adoção inadequada de teorias de ensino-aprendizagem, currículos e avaliação de resultados.

No capítulo seguinte, apresentamos o referencial teórico que fundamenta nossas análises dos textos dos alunos contidos nas fichas institucionais de Avaliação Docente e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam. Portanto, evidencia-se a dimensão textual na perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, por se tratar de uma corrente com perfil pluridisciplinar que estabelece interfaces com outras abordagens. Nesse sentido, insere-se de forma contundente neste capítulo a chamada Análise Textual dos Discursos, de Jean-Michel Adam.

CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA DO PARFOR/UFAM NA REGIÃO AMAZÔNICA

Neste capítulo, trataremos de aspectos relacionados à contextualização do Curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam, a saber: a estrutura do Parfor como plano emergencial para a educação brasileira; infraestrutura e dificuldades geográficas e de logísticas do curso; as condições socioculturais dos alunos e dos locais do curso e algumas especificidades, como turmas constituídas com alunos indígenas e não-indígenas; e, finalmente a experiência vivida com os alunos do município de Jutai, que motivou a realização desse estudo.

2.1 O Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

O Parfor foi implantado no país em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. A finalidade do plano era atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Portanto, o Parfor tem como meta principal a formação de professores do Ensino Básico nos seguintes casos: os educadores que não possuam nenhum tipo de licenciatura ou com graduação em áreas diferentes daquelas em que atuam no ensino público. De fato, essa é uma necessidade emergencial da educação pública brasileira. Segundo dados do Educacenso 2007, 600 mil professores da educação básica das escolas públicas não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (BRASIL, 2017).

Dessa forma, pautado nas orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o Parfor deve fomentar a oferta de turmas especiais em cursos regulares das Instituições de Ensino Superior (IES), destinados exclusivamente aos professores em exercício na rede pública do Ensino Básico. Para isso, o programa conta com a participação dos estados por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes) e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente,

enquanto a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT.

O Plano fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de *primeira licenciatura* para docentes ou tradutores intérpretes de Libras que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula. A duração do curso é de quatro anos com carga horária mínima de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado.

O programa conta ainda com a modalidade de *segunda licenciatura* para professores licenciados, em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que atuem em área distinta de sua formação inicial ou para profissionais licenciados que atuam como tradutores intérpretes de Libras na rede pública de Educação Básica - o curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. Além dessas duas modalidades, há ainda o curso de *formação pedagógica* indicado aos docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano.

2.2 A dificuldade de acesso às turmas

Devido ao isolamento de algumas regiões amazônicas, mais especificamente das regiões ribeirinhas⁸, planos emergenciais como o Parfor podem representar uma mudança de rota significativa na condição de precariedade em que se encontra o sistema educacional amazonense nesses lugares. As aulas da escola pública nas áreas ribeirinhas, por exemplo, são continuamente interrompidas durante o ano letivo, de modo particular por dois motivos: o primeiro deles diz respeito a fenômenos naturais (o período de cheia sazonal da bacia amazônica) e o segundo é de ordem administrativa (a dificuldade de encontrar professores dispostos a lecionar nesses lugares).

Soma-se a essas dificuldades, o fato de, historicamente, a população ribeirinha de toda região Amazônica ter sofrido com o descaso das autoridades políticas do estado brasileiro, governo após governo, afetando a consagração de direitos primários, como saúde e educação,

⁸ Comunidades localizadas nas margens dos rios cujos habitantes vivem, na maioria das vezes, em casas de palafitas e têm como principais atividades de sobrevivência a pesca, o artesanato, o extrativismo vegetal e a agricultura familiar.

prerrogativas garantidas a todos os cidadãos brasileiros pela nossa Carta Magna. Esse quadro muito tem colaborado para os baixos índices educacionais registrados no estado do Amazonas.

Por conta desse quadro, com a implantação do Parfor nesses locais, havia uma expectativa de profundas melhorias, devido à capacitação técnica de profissionais formados pelas IES. No entanto, com o decorrer da implantação desse plano nacional, verificou-se a necessidade de ajustes para o êxito da iniciativa na Amazônia. Em nosso caso, no curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam, enfrentamos dificuldades comuns aos outros cursos e dificuldades específicas.

Dentre as dificuldades semelhantes às de outros cursos, tem-se limitações significativas de infraestrutura, como a de conduzir um curso numa região de dimensões tão extensas como é caso do estado do Amazonas. São muitas as cidades que distam mais de mil quilômetros de Manaus, como as cidades de Envira, Eirunepé, Tabatinga e Benjamin Constant (algumas das cidades atendidas pelo programa).

Para dificultar ainda mais, nem sempre é possível fazer o percurso via terrestre. Na maioria dos casos, a única opção são os transportes fluviais ou aéreos, sendo que, para algumas localidades, faz-se um trecho por linha aérea e depois por via terrestre ou fluvial. Apenas para ilustrar a questão, uma viagem com transporte fluvial, com as embarcações de transporte de passageiros e cargas, pode durar mais de uma semana de Manaus para aquelas cidades mais distantes ou isoladas. No caso dos transportes fluviais, podem ser, desde grandes barcos com casco de ferro e balsas que transportam veículos, a pequenas embarcações com casco de madeira, lanchas com mais de cinquenta lugares e lanchas com capacidade para poucos passageiros.

Além das distâncias, outro problema é a precariedade dos meios de transportes. Há relatos de professores que tiveram de viajar em aviões monomotores com condições duvidosas de manutenção. O acesso por estradas (nos locais com essa possibilidade) está quase sempre em péssimas condições, devido a buracos e falta de asfaltamento. Essa dificuldade de acesso para algumas cidades limita a participação de muitos professores, que não se sentem seguros fazendo esses tipos de trajeto e com essas condições de transportes.

Por essas e outras razões, não é simples atender às exigências de seleção de professores previstas pela legislação do Parfor. No caso de professor formador I (com bolsa semestral de um mil e trezentos reais),⁹ deve-se comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; comprovar experiência mínima de 3 (três) anos no magistério

⁹ Dado confirmado na última consulta ao Manual Operativo do Parfor em julho de 2018.

superior e ter título de mestre ou doutor. No caso de professor formador II (com bolsa semestral de um mil e cem reais),¹⁰ é necessário comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar e comprovar experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de mestre/doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Contudo, a continuidade do curso não pode ser condicionada a esses obstáculos, e sim ao processo de inclusão social promovido pelo Parfor, permitindo a formação universitária para moradores de comunidades ribeirinhas, povos indígenas e localidades isoladas que, certamente, encontrariam muitas dificuldades para conseguirem tal objetivo com os próprios recursos.

2.3 A necessidade de maior valorização à diversidade cultural amazônica

Afora as questões estruturais, há o problema do perfil heterogêneo dos alunos do curso, devido principalmente às diferenças entre as regiões atendidas pelo programa. Em alguns locais, por exemplo, como São Gabriel da Cachoeira, Benjamin Constant e São Paulo de Olivença, a presença de indígenas é expressiva nas turmas. Nesses casos, surgem muitas questões específicas, dentre elas, como fazer com o ensino da disciplina de Língua Portuguesa: tratá-la como L1 ou L2 ou fazer uma proposta “híbrida”? Mas como seria esse “hibridismo”?

Além dessas, há outras questões: no caso das etnias indígenas, há necessidade de acesso aos saberes sistematizados, como o conhecimento científico, para alunos dessas comunidades nativas da Amazônia? Se os professores do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa Parfor/Ufam seguirem o perfil de egresso do PPC,¹¹ estarão colaborando com a formação de professores com capacidade de atuar nas localidades caracterizadas por contextos interculturais amazônicos?

Quanto à primeira questão, Suanno (2017, p.7) responde que “os cidadãos das línguas minoritárias precisam ter acesso e permanência em instituições escolares, bem como conclusão com êxito quanto ao ensino de qualidade e às oportunidades de apropriação de diversos bens culturais”. De fato, a interculturalidade¹² é uma realidade quase que corriqueira em algumas localidades da Amazônia. Por isso, o curso de Letras/Parfor deve levar em consideração essa

¹⁰ Dado confirmado na última consulta ao Manual Operativo do Parfor em julho de 2018.

¹¹ Esta questão é mais discutida no capítulo 5º referente às análises do trabalho.

¹² Noção que pressupõe a relação de duas ou mais culturas.

realidade respeitando as especificidades da educação escolar indígena, no caso dos estudantes que serão os futuros professores das áreas indígenas.

Sobre a questão, Albuquerque destaca o seguinte:

Com efeito, “Educação Escolar Diferenciada” é uma conquista dos povos indígenas brasileiros, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que, de acordo com Grupioni (2001), tem apresentado avanços importantes. Para o autor, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas tradicionais associadas à educação escolar dos povos indígenas, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo cultural e linguístico. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 13-14).

Para o autor, o Referencial Nacional Curricular para as escolas indígenas - RCNEI (2002) prevê que a educação escolar indígena brasileira deve ser um instrumento de afirmação desses povos e que eles se desenvolvam no sentido de permitir a sua relação com a sociedade não indígena, segundo o interesse de cada etnia. Partindo desses pressupostos, o curso de Letras do Parfor, com turmas que contam com a presença de estudantes de etnias indígenas, deveria ajustar-se de modo a permitir a formação dos alunos para dominarem os saberes sistematizados, levando em consideração todo o patrimônio cultural desses povos. Desse modo, estaria assegurada a sua autonomia quanto às questões que consideram relevantes para suas respectivas etnias e, concomitantemente, eles poderiam estabelecer relações de alteridade com outros povos, sem com isso perder sua própria identidade cultural.

Tudo isso torna-se mais importante e urgente frente a um quadro cada vez mais marcado pela inter-relação pacífica ou forçada de indígenas e não indígenas na região amazônica, devido à exploração quase sistemática de áreas florestais por grupos de madeireiros, garimpeiros e agricultores.¹³ Nesse sentido, a cultura letrada torna-se quase inevitável por conta do contato cada vez mais frequente com a chamada *cultura ocidental*, obrigando a um “bilinguismo compulsório” dos povos indígenas.

Costa e Albuquerque (2017) defendem o seguinte quanto à assimilação da cultura letrada pelos povos indígenas:

Embora não se possa exigir que os indígenas dominem perfeitamente a variedade padrão da língua, os estudantes do Ensino Médio precisam desenvolver um pouco mais a sua competência discursiva para que possam ingressar na faculdade com um mínimo de defasagem em relação aos outros estudantes da sociedade envolvente. Por isso, é necessário que lhes forneçam condições de crescer no conhecimento da língua portuguesa, de modo que possam aumentar seu vocabulário e aplicá-lo adequadamente às diversas situações de comunicação. (COSTA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 36).

¹³ Como no polêmico caso dos arrozeiros que se instalaram na área indígena Raposa Cerra do Sol.

Diante do que foi exposto, torna-se imperioso que a Faculdade de Letras da Ufam, por conta da responsabilidade com o curso do Parfor de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, repense o perfil de egresso do PPC do curso, principalmente para as turmas com alunos indígenas, sob pena de aplicar uma visão de profissional de Língua Portuguesa incompatível com o contexto de ensino com que esses futuros profissionais terão que lidar. Quanto à questão do perfil de egresso prevista pelo PPC do curso de Letras, abordaremos mais detalhadamente durante as análises do *corpus*.

2.4 A experiência docente com os alunos de Jutai: o *insight* para uma nova perspectiva do ensino de língua materna para o curso de Letras do Parfor

O programa de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam é realizado de modo intensivo, com carga horária diária de oito horas/aula até completar 60 horas/aula. No curso *regular*, a carga horária é dividida semestralmente. Além do modo intensivo exigir mais de alunos e professores, normalmente as cidades não possuem uma estrutura adequada, exigindo improvisações para tentar recriar um ambiente acadêmico de ensino. A partir dessas informações, é possível formar um panorama das condições estruturais encontradas pelo professor nos contextos amazônicos.

Como se está focalizando um curso de licenciatura, tecnicamente, no caso das disciplinas relacionadas à língua portuguesa - estrutura e funcionamento nas mais variadas situações contextuais (principalmente a modalidade formal da língua) –, o objetivo deveria estar voltado, de modo particular, para a formação dos docentes no sentido de torná-los aptos a repassar tal conhecimento para os alunos do Ensino Básico, afinal, a finalidade do curso é justamente essa: a formação profissional de professores de Língua e Literatura Portuguesa (Literatura Brasileira).

Com essa visão do curso - reforçada pela concepção de egresso prevista no PPC, embasada por uma visão predominantemente prescritivista do ensino de Língua Portuguesa – viajei para Jutai, município amazonense localizado no sudoeste do Estado, no alto Solimões. O objetivo da viagem era lecionar uma disciplina de produção de texto nesse município distante mais de setecentos e cinquenta quilômetros de Manaus. Durante a aplicação dos primeiros textos, confirmaram-se as dificuldades de textualidade apresentadas igualmente pelos alunos de outras localidades e, ao corrigi-los, notei que alguns se assemelhavam a textos de alunos do

ensino fundamental: repetição excessiva de pronomes pessoais, a ausência de conexão em partes do texto, erros de ortografia etc.

Preocupava-me, de modo particular, o fato de uma parcela considerável daqueles alunos, futuros profissionais do curso de Letras, apresentarem tantas dificuldades para elaborarem argumentos coerentes. É importante enfatizar que não havia alunos indígenas nessa turma e também não se tratava de alunos com baixa escolaridade, afinal, todos haviam concluído o Ensino Básico, conforme exigem os cursos de *nível superior*, como é o caso do Parfor. Essa experiência reforçava a visão do fracasso escolar da escola pública, de modo particular, da escola pública nas comunidades mais isoladas, tal qual no caso das regiões ribeirinhas (alguns alunos da turma eram dessas regiões).

No entanto, minha avaliação da turma mudou inteiramente a partir do momento em que passei a tomar café com aqueles alunos durante os intervalos, fato que me deu a oportunidade de observá-los em outra situação, diferente do ambiente de sala de aula. Notei que eram bastante articulados na variante linguística da região em que habitavam: dominavam uma série de recursos expressivos de linguagem e construíam argumentos muito bem elaborados. Tais habilidades eram evidentes naquela situação de recreação, quando predominavam frases marcadas pela ironia e pelo duplo sentido, tudo com muita sutileza e perspicácia. Os jogos de palavras eram tão bem elaborados e céleres que, muitas vezes, eu fazia um grande esforço para acompanhar a lógica por trás daqueles argumentos construídos propositadamente com alto grau de ambiguidade.

Com isso, percebi que não havia problema algum com aqueles alunos quanto aos recursos linguísticos da língua materna no que diz respeito a interação verbal com seus interlocutores. Desse modo, se havia um problema, ele estava do meu lado, que não conseguia tirar proveito daquele patrimônio cultural e da competência linguística da variante regional utilizada proficientemente pelos estudantes.

Com isso, não estou desconsiderando a necessidade de aprendizagem dos conhecimentos mais sistematizados do patrimônio cultural, como é o caso do ensino formal da língua portuguesa. Definitivamente, nossa proposta não segue por esse viés, pois acredito que tal atitude representa uma grave privação desse patrimônio cultural acumulado pela humanidade durante milênios. Mas sabia que aquela experiência em Jutai estava me indicando que o modo como estava exercendo minha prática docente precisaria de ajustes para o tipo de contexto sociocultural.

Portanto, após as observações empíricas demonstrarem que não havia nenhum tipo de deficiência linguística ou mesmo cultural com os alunos das regiões mais isoladas da capital

amazonense, busquei respaldo teórico para fundamentar um posicionamento acadêmico que confirmasse meu posicionamento. Percebi que essa abordagem não poderia ser meramente linguística, mas multidisciplinar, levando em consideração os mais variados saberes, e precisaria estar contextualizada como o processo histórico da educação brasileira. Por essa razão, notei que havia a necessidade de levantar dados, desde os primórdios, tanto do ensino de língua materna como das práticas educacionais responsáveis pela atual configuração do sistema de ensino do país.

Nesse sentido, também foi de grande importância compartilhar experiência com outros professores do Parfor e notar que também experimentavam esse choque cultural entre a realidade ribeirinha e o modelo apresentado pelo programa, elaborado com base em um saber sistemático formalizado a partir de uma realidade linguística e cultural ádvena. Dessa forma, para os habitantes das regiões mais isoladas - apesar de certa mudança causada pelo maior acesso aos meios tecnológicos, permitindo maior integração com o país e o mundo – , ainda hoje a valorização do saber escolar não se sobrepõe à valorização de outros saberes, como os relacionados à pesca e à caça, ao manejo da fauna, ao conhecimento das ervas medicinais, ao controle das enchentes e vazantes dos rios, à fabricação de produtos regionais etc.

Portanto, os moradores dessas localidades têm acesso a uma multiplicidade de conhecimentos pertinentes ao ambiente em que estão inseridos, demonstrando capacidades cognitivas semelhantes aos habitantes de outros lugares e não apresentando, portanto, nenhum tipo de atraso, carência ou deficiência cultural. Ainda assim, mesmo não sendo tão recentes os estudos no campo da sociologia e da antropologia que comprovaram a inconsistência teórica em determinar culturas como sendo superiores ou inferiores umas às outras, ainda se percebe muito desconhecimento, e mesmo no ambiente universitário, há quem mantenha tal tipo de posicionamento.

2.5 O pleno direito de acesso ao patrimônio cultural da humanidade

Adjunto ao equívoco da inferioridade cultural, cria-se o pseudoproblema linguístico de indivíduos de camadas populares. Por tudo isso, observa-se que o preconceito, base de todas as noções de deficiências e déficits, infiltra-se de tal maneira nos processos histórico-sociais que, pouco a pouco, passa a fazer parte das relações sociais, fincando raízes na discursividade da língua. Sobre isso, vale destacar o que disse Orlandi (2013):

Do ponto de vista do discurso, o preconceito é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais, e fortemente, mantida por relações imaginárias atravessadas por um dizer que apaga (silencia) sentidos e razões da própria maneira de significar. Os sentidos não podem sempre ser os mesmos por definição. Os mesmos fatos, coisas e seres têm sentidos diferentes de acordo com suas condições de existência e de produção. No entanto, há um imaginário social que, na história, vai construindo direções para esses sentidos, hierarquizando-os, valorizando uns em detrimento de outros, homogeneizando-os de acordo com as relações de sentido e, logo, as relações sociais. (ORLANDI, 2013, p. 222).

Portanto, ainda há a necessidade de se mudar o registro, ou seja, não se trata de deficiências ou déficits, mas simplesmente de diferenças linguísticas devido às diferenças culturais e sociais. Dito isso, reforçamos um aspecto essencial que não pode ficar à margem deste “debate”: o real problema do *fracasso escolar* é a privação das camadas mais populares da população do capital cultural acumulado pela humanidade devido à ausência de um sistema educacional eficiente.

Por tudo isso que foi exposto, verifica-se a importância dessa pesquisa, que busca potencializar o PPC do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor Ufam no sentido de adequar-se à realidade sociocultural dos estudantes, de modo particular, daqueles inseridos em contextos interculturais e daqueles de regiões ribeirinhas ou localidades isoladas do estado do Amazonas.

O próximo capítulo é dedicado aos fundamentos teóricos deste trabalho, embasado na Educação Linguística e em outras propostas que com ela mantém interfaces. Assim, serão apresentadas dimensões linguísticas e pedagógicas que possibilitam o enfoque de Língua Portuguesa pela ótica da competência comunicativa dos usuários da língua materna, levando em consideração o contexto histórico da educação brasileira.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VISANDO À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Analisar um Projeto Pedagógico de Curso envolve muito mais elementos relacionados ao ser humano do que apenas informações meramente técnicas referentes a conteúdos, a disciplinas, a abordagens, e/ou à estruturação organizacional de um documento pedagógico. Afinal, intrinsecamente, uma proposta curricular carrega consigo a experiência e o conhecimento produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo da história. Portanto, todo PPC é uma apropriação de parte desses conhecimentos e das experiências acumuladas.

No caso desta pesquisa, a análise é voltada ao PPC de uma licenciatura de Letras que tem como maior propósito formar professores para o Ensino Básico. Tal meta significa, de início, uma delimitação natural: um saber acadêmico que precisa interagir com o ambiente escolar. Por essa razão, optamos como fundamentação teórica para a tese proposta a chamada Educação Linguística por sua articulação com o *saber científico* e *saber a ser ensinado*.

Assim sendo, as questões teóricas serão organizadas visando à avaliação do PPC do curso de Letras do Parfor/Ufam a partir da sistematização dos conhecimentos e estratégias pedagógicas voltadas para o contexto escolar presentes nesse documento institucional. Tal avaliação tem em vista o tipo de profissional a ser formado pelo curso, ou seja, o perfil do egresso: se é simplesmente alguém preparado com uma visão mercantilista para o mercado de trabalho ou um sujeito capaz de interagir com o contexto sociocultural local em que está inserido e com potencial para lidar com a dimensão social e a ideológica num plano mais global.

Portanto, na concepção deste trabalho, a proposta curricular deve favorecer a interação dialógica entre escola e sociedade. Nesse sentido, como definem Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 23), “é importante lembrar que vivemos num país marcado pela colonização, pela escravidão, pela imigração, pela economia dependente e pelo transplante cultural”. Pela razão apontada pelos autores, uma proposta curricular precisa levar em consideração o aspecto cultural de diversidade que configura a história da formação da nação brasileira.

Naturalmente, como evidencia Sacristán (1998), subentende-se que a cultura transmitida pela instituição escolar passa pela reelaboração característica desse ambiente de ensino. De fato, uma proposta curricular é moldada por uma visão, uma concepção “cuja pretensão é a reprodução de uma forma de entender a realidade e os processos de produção social aos quais se diz que a escola deve servir”, (p. 128). Desse modo, para o autor, o contexto social, econômico, político e cultural que um currículo expõe ou deixa de fazê-lo, torna-se o ponto de partida, o primeiro referencial para a análise curricular.

Nesse sentido, Sacristán (1998) expõe o seguinte:

Por isso, afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas, não é tampouco “a literatura”, mas versões, pacotes especialmente planejados para a escola. Não é por acaso que uma crítica muito frequente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento. Os critérios de seleção, o fato de que se escolham recortes de disciplinas isolados de marcos mais gerais de compreensão, querer selecionar muitas coisas ao mesmo tempo (sem tempo de se deter nos temas), o fato de se distribuírem os saberes em cursos, níveis, etc. (nem sempre conectados entre si), são razões que nos evidenciam que a cultura contida no currículo é um saber “curricularizado”, se nos permitem a expressão. (SACRISTÁN, 1998, p. 128).

Além do aprofundamento da contextualização dos diversos saberes ao ambiente escolar, um ponto importante da pesquisa diz respeito ao modo como a relação entre os sujeitos é apresentada no PPC. No caso, pelo fato de o curso ocorrer num ambiente marcado por relações interculturais entre os habitantes da região amazônica, sendo, de certo modo, um “campo fértil” para possíveis pontos de conflitos devido à diversidade étnica presente no mesmo ambiente, viu-se que seria oportuno apresentar alguns conceitos bakhtinianos da relação do *eu* com o *outro*.

Sobre essa questão, como afirmam Mello e Kronbauer (2008, p. 37), “a coexistência do *eu* e *outros* instaura a dimensão do desconhecido, desestabilizando as estruturas vigentes e formando outras novas com direções imprevisíveis”. De fato, algumas percepções dos aprendentes-ensinantes (ApEn) observadas nas fichas de Avaliação Docente evidenciam que as relações entre alunos indígenas e não indígenas geraram desconfortos para todos da turma pela ausência de maior conhecimento mútuo.

Certamente, a transposição de tais “barreiras” interculturais é possível com a intensificação das relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos. Para tanto, faz-se necessário romper com uma tradição de ensino estereotipado que estimula uma visão monológica das relações culturais e fomenta, por conta disso, a desigualdade social em favor da manutenção do *status quo* de uma classe social favorecida.

Como afirma Geraldi (2004), os objetos do processo de ensino e de aprendizagem devem ser construídos socialmente pelo trabalho interativo dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a sala de aula torna-se um espaço de interação verbal, onde professor e aluno compartilham saberes e conhecimentos na condição de sujeitos herdeiros de herança cultural. “Obviamente, isso demanda tempo, para que no decorrer do tempo não-linear da vida de cada um em particular e dos grupos sociais se dê a construção histórica de uma sociedade diferente” (GERALDI, 2004, p. 23).

De fato, a desconstrução das estratégias de dominação de um modelo de escola detentora inquestionável do saber, que é imposto de cima para baixo, ainda está muito cristalizado no imaginário da população. Desse modo, é senso comum que a escola carece de maiores recursos de infraestrutura, mas não é ainda consenso na sociedade brasileira a necessidade de uma mudança paradigmática de transformação social a partir da escola como um ambiente de formação de sujeitos críticos e capazes de dar início a tais transformações.

Por esse motivo, além do aparato linguístico e pedagógico da EL, nosso trabalho buscou apoio na proposta de Dermeval Saviani, denominada de Pedagogia Histórico-Crítica, que, segundo Lima, Zanlorenzi e Pinheiro,

Defende uma organização curricular com base em áreas de conhecimentos nas quais as múltiplas dimensões de conteúdos sejam integradas e inter-relacionadas entre si, despertando uma análise crítica e reflexiva nos educandos. Enfatiza que os conteúdos universais e culturais devem ser trabalhados com base na relação direta de experiências trazidas da realidade social e confrontadas com o conhecimento sistematizado. O professor é o mediador da aprendizagem e deve valorizar a subjetividade do educando. (LIMA, ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 94).

Portanto, este estudo parte do pressuposto de que o PPC do curso de Letras Parfor/Ufam deve ser concebido a partir de um processo dialético, crítico e reflexivo, que abranja todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da licenciatura de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, levando-se em consideração a realidade sociocultural da região em que está inserido.

3.1 Educação Linguística: a conjunção de práticas linguísticas e pedagógicas em favor de uma nova abordagem do ensino de língua materna

A EL questiona diretamente uma educação pautada única e exclusivamente pelo modelo cartesiano. Ela deve ser considerada a partir de sua dupla perspectiva. A primeira corresponde ao campo dos estudos linguísticos e têm com objeto de investigação e reflexão o ensino de Língua Portuguesa. Já a segunda diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é tornar o indivíduo capaz de utilizar os recursos da língua “nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe cidadania plena’ (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008, p. 215).

Essa dupla abordagem, como se observará no capítulo referente às análises, foi essencial para as proposições feitas ao PPC do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa

Parfor/Ufam no que tange à reformulação do ensino de Língua Portuguesa e no que diz respeito à formação proficiente de seres pensantes-comunicantes por meio da chamada competência linguística.

Desse modo, foi possível apresentar uma série de proposições no sentido de ajustar o PPC do curso de Letras à realidade sociocultural dos aprendentes-ensinantes¹⁴ para que possam, por meio dos princípios da EL, tornarem-se sujeitos proativos em suas comunidades e ensinantes-aprendentes com capacidade para harmonizar saberes pedagógicos e saberes linguísticos essenciais ao processo educativo do curso Letras. Por essa razão, destaca-se a abordagem sócio-cognitivo-interacional por meio de atividades epilinguísticas¹⁵ que abordam o texto por meio dos gêneros textuais.

Nesse sentido, o que se está chamando de competência comunicativa é um enfoque linguístico/comunicativo e funcional previsto em alguns documentos oficiais voltados à educação - como os PCN e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - , assim como outros documentos – que abordam a língua a partir da heterogeneidade, “focando-se tanto na norma de prestígio social como as normas não valorizadas socialmente, é o caminho para a formação do poliglota na própria língua, apontando para a aceitação das diferenças no que diz respeito às realizações linguísticas” (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008, p. 222).

Nessa abordagem, portanto, o ensino de língua materna deixa de ser focalizado por meio de vocábulos isolados ou por frases fora de seu contexto de produção e passa a ser concebido a partir de processos de textualização capazes de abordar efetivamente conhecimentos linguísticos, de comunicação e os chamados conhecimentos de mundo.

Desse modo, a língua é focalizada nas modalidades oral e escrita a partir de uma perspectiva contrária ao modelo tradicional de ensino de língua materna, fortemente concentrado na abordagem das estruturas gramaticais, deixando para segundo plano aspectos relacionados à interação por meio de recursos textuais/discursivos. Na proposta da EL, os elementos léxico-gramaticais são focalizados a partir de seu funcionamento efetivo, permitindo aos usuários o uso proficiente dos recursos linguísticos em textos que, por sua vez, se corporificam nos gêneros textuais.

¹⁴ As expressões aprendentes-ensinantes e ensinantes-aprendentes são utilizadas para designarem respectivamente aluno e professor. A intenção é evidenciar o papel ativo do aluno – que ao mesmo tempo em que aprende, igualmente ensina. Quanto ao papel do professor, a expressão ensinantes-aprendentes quer destacar que o professor, embora exercendo sua função de ensinar, também aprende com seus discentes.

¹⁵ Atividades pautadas pela ênfase na língua em uso, ou seja, pela abordagem dos elementos linguísticos em seu efetivo processo de interação comunicativa. Segundo Travaglia (1996, p.34), “as atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo ou do tema ou do assunto, para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação”.

Nesse enfoque, os gêneros textuais são concebidos como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social e têm, portanto, o propósito de ordenar e estabilizar (apesar de serem maleáveis) as atividades comunicativas num determinado contexto social, ou seja, as atividades do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2008). Trata-se de ações sociodiscursivas que, por meio de eventos textuais dinâmicos, são entendidas “como diversidade socioculturalmente regulamentadas das práticas discursivas humanas, manifesta-se por meio de um texto, que é objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação” (DELL’ISOLA, 2017, p. 344).

Em outras palavras, são formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem a partir da proposição de parâmetros para diferentes planos de organização textual nas quais o propósito comunicativo é condicionante. Tais parâmetros, na visão de Miranda (*apud* DELL’ISOLA, 2017), são os seguintes:

No plano da organização semântico temática a autora especifica seis subdimensões semiolinguísticas: 1) a temática (tema e léxico); 2) a enunciativa (*dêixis* temporal e formas referenciais objetivas); 3) a proposicional (plano do texto, tipos de discurso, sequências textuais, frases); 4) a estratégica-funcional (envolve objetivos, estratégias e processos discursivos); 5) a disposicional (segmentação e organização de ações, o suporte – formatação tipográfica, cromática); 6) e a interativa (relação entre diversos sistemas semióticos, complementariedade, síntese, intertextualidade). (MIRANDA *apud* DELL’ISOLA, 2017, p. 348).

Os gêneros surgem da necessidade de interação nas mais variadas atividades socioculturais e por conta das contínuas inovações tecnológicas que são desenvolvidas nas mais variadas sociedades. Nesse sentido, devem ser levados em conta mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas características linguísticas e estruturais, ou seja, devem ser observados em seus usos e condicionamentos sóciopragmáticos, caracterizados como práticas sociodiscursivas. Assim sendo, os gêneros espelham a experiência/necessidades de seus usuários.

Por conta disso, estão sempre surgindo novos gêneros do mesmo modo com que outros desaparecem por não haver necessidade pragmática de uso deles. Um bom exemplo disso é o enfraquecimento do gênero carta devido ao surgimento das mensagens eletrônicas e das redes sociais. Nesse sentido, Crescitelli, Geraldini e Quevedo (2008) dizem o seguinte:

E porque os gêneros textuais não são definidos simplesmente por suas características linguísticas, mas constituem-se como atividades sociodiscursivas, a apropriação deles é uma atividade fundamental de socialização e não meramente uma tarefa restrita ao domínio de formas linguísticas. Atribuindo ao contexto histórico e social um papel determinante nas práticas discursivas e na própria determinação dos sujeitos. (CRESCITELLI; GERALDINI; QUEVEDO; 2008, p. 308).

Como se percebe, neste estudo, as categorias da língua são analisadas como recursos necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais da linguagem e não mais como categorias distantes do uso. Tal postura evidencia que a proposta destaca estratégias sócio-interativo-cognitivas, levando em conta a competência comunicativa dos usuários em situações reais de uso, e não somente a norma padrão.¹⁶

Desse modo, para a EL, o ensino-aprendizagem da língua deve considerar tanto as variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas, quanto os diversos tipos de conhecimento: linguísticos, psicolinguísticos, sociais, culturais, históricos, textuais-discursivos, estratégicos, semióticos etc. Para esse fim, opta-se por um modelo pedagógico da Teoria Crítica a qual retoma três tradições pedagógicas: da Escola Tradicional, da Escola Nova e da Tecnicista, recuperando-se, da primeira, a importância do saber; da segunda, a do saber ser; da terceira, a do saber fazer.

Passarelli (2002) em seu trabalho sobre educação continuada, diz o seguinte sobre a EL:

A educação linguística (e concepção correlatas) dispensa o glotocentrismo, investe na conscientização acerca da adequação idiomática consoante o contexto, invalida a aquisição do saber linguístico descontextualizado e fragmentário, rechaça a assimilação e a consolidação do funcionamento da língua a partir de um modelo prioritariamente metalinguístico e/ou normativo, combate a redução do ensino de língua apenas ao padrão culto ou literário, mas também não incentiva somente a língua oral espontânea, enfim, não discrimina e reconhece a legitimidade do saber linguístico prévio (dialetos), mas não deixa para segundo plano o ensino da norma culta da língua, que é norma que os estudantes vão buscar na escola. (PASSARELLI, 2002, p. 50).

O grupo de pesquisa em EL, GPEDULING, também segue por essa linha defendida por Passarelli. De fato, tais pesquisadores, na maioria ligados à Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), destacam que, apesar de a EL buscar fundamentos linguísticos na LT – que segue uma abordagem sociocognitivo interacional - não se pode desdenhar o ensino da modalidade padrão da língua portuguesa, justamente por defenderem que a escola também deve ensinar a língua padrão, “mas não aquela registrada nas gramáticas normativas” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 40). Assim, como norma culta, o GPEDULING entende aquela que está presente nos jornais e revistas sendo “de reconhecida qualidade linguística” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 40), artigos científicos, documentos oficiais etc.

Tal postura chama a atenção para a linguagem e não para a língua, e isso significa que a EL se distancia de uma visão de língua estável, uma visão saussuriana, e se aproxima de uma visão que “ênfatiza o dinamismo das estruturas linguísticas, focalizando fenômenos como a

¹⁶ Opta-se por tal expressão para definir uma variante de prestígio, salvo quando utilizarmos citações ou abordagens de outros autores que utilizam expressões distintas para o mesmo conceito.

gramaticalização” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 40). Dessa forma, a gramática que será priorizada não é a chamada normativa, mas a “gramática internalizada” (como a gramática reflexiva). As autoras destacam ainda a gramática descritiva, que prevê a descrição sincrônica das variedades da língua.

Tudo isso tem dois propósitos: tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua de modo consciente nas diversas situações linguísticas e permitir o desenvolvimento integral desses indivíduos como sujeitos, inseridos numa sociedade dialogicamente organizada por meio de processos interacionais. Assim sendo, chega-se a uma proposta concreta para a EL: desenvolver a competência comunicativa dos *aprendentes-ensinantes*.

Vale a pena lembrar, mais uma vez, que o termo *aprendente-ensinante* é utilizado estrategicamente para enfatizar que o estudante não deve ser concebido tão somente com um captador de conhecimento, mas, no processo de ensino-aprendizagem, deve colaborar ativamente com o ensino de colegas e mesmo do professor. Trata-se, na verdade, da formação proficiente dos indivíduos como seres *pensantes-comunicantes* por meio da reinterpretação da educação escolar sob a ótica dos princípios linguísticos.

3.2 A dimensão linguística da EL

Para a dimensão linguística, deve-se mirar a competência comunicativa tendo como base os gêneros textuais, na perspectiva de Marcuschi (2008), e a noção de texto como “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 37). Desse modo:

Posições teóricas e procedimentos metodológicos que focalizam a língua nas suas modalidades oral e escrita – quanto às suas estruturas léxico-gramaticais, reduzidas suas funções à dimensão da frase ou da linguística descritiva estrutural – são, hoje, reinterpretadas por aquelas da linguística textual-discursiva. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 40, p. 31).

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, apud, PALMA; TURAZZA, 2014) diz o seguinte:

1. o texto é visto como um *sistema de conexão* entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações et.;
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna *multimodal*;
3. o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma produção (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser

processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSHCI, 2008 apud PALMA; TURAZZA, 2014, p. 37).

A concepção de Marcuschi pressupõe a historicidade da linguagem e o processo interacional a partir da relação interlocutiva que “se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos sujeitos através de *operações* com as quais se determina nos discursos expressivos utilizados” (GERALDI, 1997, p. 13¹⁷). Dessa forma, a língua se apresenta como uma sistematização aberta que se efetiva por meio do trabalho social e histórico de produção de discursos.

Costa (2017) também segue por essa linha, evidenciando que o texto é uma unidade de sentido construída em situação de interação específica no tempo e no espaço visando a propósitos comunicativos específicos. Nessa perspectiva, a produção textual é concebida como atividade criadora por excelência; contudo, os textos também compartilham traços comuns que se tornam convencionais, ou seja, mantêm uma relação de interdependência com outros textos e com as tradições discursivas: convenções com relação ao conteúdo, formulações linguísticas, modos de estruturação textuais etc.

Desse modo, devido à característica da Linguística Textual (LT) como uma proposta hermenêutica do sentido essa abordagem ocupa lugar de destaque no interior da EL. Outro dado importante da LT para os propósitos da EL é a forma com a primeira estabelece relações de interfaces com outros campos do conhecimento, como a filosofia da linguagem, a análise da conversação, as análises de discurso, teoria da enunciação etc.

Assim, não há dúvida de que a LT é uma das correntes mais expressivas para a chamada linguística moderna, sendo base para inúmeras outras perspectivas teóricas no âmbito dos estudos da linguagem e da comunicação de um modo geral. O fato de conceber o texto como qualquer manifestação da capacidade textual do homem – tudo aquilo que está ligado a um sistema de signos com objetivos comunicacionais – faz com que o contexto verbal passe a ser visto como fundamental para a interpretação das mensagens. Desse modo, para LT, sem o contexto situacional, o discurso não passaria de um simples amontoado de proposições. Assim, aspectos cognitivos, históricos, sociais e culturais passam a ocupar lugar de destaque nos trabalhos dos pesquisadores, assim como o epilinguismo.

Marcuschi (2012) destaca que duas certezas sempre nortearam os estudos da LT desde o princípio: a primeira afirma que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase, e a segunda defende que a gramática da frase não dá conta do texto. Como comprovação

¹⁷ Grifos do autor.

dessas afirmações, o autor evidencia o fato de um texto ter a possibilidade de “violar” as regras da gramática da frase, devido a alguma motivação interna. Além disso, normalmente, qualquer pessoa é capaz de distinguir intuitivamente um texto e um não texto; não basta conectar uma série de frases para formar um texto. Com isso, a intenção do autor é mostrar a ineficiência do ensino tradicional e descritivo, pautado pela ênfase nas categorias gramaticais e na descontextualização das situações comunicativas concretas.

A LT vai ser altamente influenciada pelo russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin – considerado um dos mais importantes pensadores do século XX e um dos nomes mais significativos para o surgimento de um novo paradigma linguístico que transcende o nível da frase. Mesmo tendo vivido no período do estruturalismo, Bakhtin foi um dos estudiosos que se contrapôs à visão de língua como estrutura. Na verdade, o pensamento bakhtiniano foi muito além de uma abordagem estritamente linguística, perpassando por diversos saberes e englobando conhecimentos ligados à literatura, à filosofia, à sociologia e à psicologia.

Certamente essa experiência interdisciplinar abriu muito os horizontes de Bakhtin no que se refere a sua visão de língua e linguagem, possibilitando a abordagem de aspectos da comunicação que eram deixados de lado pelos estudiosos, como a questão axiológica da comunicação, a tese do evento único do ser e a interação eu/outro. Nesse sentido, embora tendo sido descoberto tardiamente pelo universo acadêmico além das fronteiras da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o pensador russo pode ser considerado um divisor de águas dentro dos estudos da linguagem, mesmo não sendo um linguista propriamente dito. Muitos dos postulados defendidos por Bakhtin e seu círculo foram apropriados por correntes linguísticas que têm o texto e o discurso como objetos de estudo, como é o caso da LT.

Ao privilegiar o caráter interativo e dinâmico da comunicação como prática social, Bakhtin evidencia a ação do ser humano sobre o mundo, afirmando que a verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, muito menos a enunciação monológica isolada, mas a interação verbal. Em outras palavras, os signos devem ser estudados, levando-se em conta que estão inseridos num grande contexto social que, por sua vez, é regido por uma dimensão axiológica. Isso mostra que Bakhtin estava interessado em pesquisar os atos de fala, ou seja, como a linguagem é praticada e realizada por um autor que se dirige a um interlocutor.

Nesse sentido, Bakhtin postula que o estudo da língua deve estar estritamente associado ao estudo dos enunciados, justamente porque o enunciado é uma unidade concreta e real da comunicação discursiva. A língua, portanto, fundamenta-se somente a partir de um processo de enunciação, ou seja, ela não existe por si mesma, mas dentro da interação verbal, não sendo

algo acabado, mas um produto da vida social em constante transformação. Portanto, o dialogismo não se refere somente ao diálogo das linguagens, mas também às forças sociais, às etnias, às crenças e aos tempos.

Bakhtin afirma que as palavras são o resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados dentro de um processo interativo e, por meio deles, concretizam-se intenções e posições. Nesse sentido, a palavra é um instrumento que concretiza os embates entre as vozes que povoam o universo linguístico, ou seja, a palavra - devido à capacidade de preencher lacunas e ocupar lugares existentes, criando significados - é um espaço privilegiado para a manifestação ideológica.

Tudo isso evidencia que o pensamento bakhtiniano se contrapõe à concepção individualista da linguagem que defende o subjetivismo do sujeito, enxergando-o a partir de atos individuais e monológicos. Para o autor, o fato de toda enunciação ser dialógica supõe sempre um interlocutor com capacidade para a emissão de respostas. Nesse sentido, as vozes sociais estão todas imbricadas num diálogo contínuo, e o dialogismo nada mais é do que uma multiplicidade de vozes sociais numa interação contínua.

Ingedore Villaça Koch (2009), uma das pioneiras da LT no Brasil, afirma que, a partir da década de 80, delineia-se uma nova orientação nos estudos do texto: a virada cognitivista. O estudo do texto passa a enfatizar ainda mais os processos mentais. Desse modo, entram em cena os sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e aqueles relacionados a modelos textuais.

Nesse contexto, resgata-se o conceito de esquema de Frederic Charles Bartlett através de novos “rótulos” como esquema, cenário, frame e script, todos eles com a tarefa de dar conta das representações de conhecimento de mundo. Para Van Dijk (2000), passado algum tempo dos primeiros trabalhos em linguística, psicologia e inteligência artificial, as diversas teorias que, no início, surgiram com abordagens “mais ou menos” paralelas e autônomas, começam a dar sinais visíveis de integração com o surgimento de inúmeros contatos mútuos entre linguística e psicologia, linguística e microsociologia e linguística e etnografia.

No que diz respeito aos modelos cognitivos e sua relação com o discurso, merecem destaque os trabalhos que Van Dijk desenvolveu com Walter Kintsch, procurando integrar as primeiras abordagens cognitivas às suas respectivas pesquisas direcionadas a esse campo. Nesse sentido, os dois pesquisadores analisaram a coerência local e global, a macroestrutura, as superestruturas e outras categorias. Assim, o modelo cognitivo apresentado por Van Dijk na obra “*Cognição, discurso e interação*” (2000) - diferentemente de outros modelos linguísticos pautados pela descrição de nível por nível de objetos linguísticos em termos de elementos

morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos – analisa o processamento do discurso partindo das unidades de palavras, num plano inferior, para as unidades de temas gerais ou macroestruturas.

Sob o aspecto de uma interface entre estudos da textualidade e das práticas discursivas, Jean Michel-Adam vai contribuir favoravelmente para a LT por meio da chamada *análise textual dos discursos*. Adam (2011) insere sua abordagem dentro dos estudos da linguagem que contemplam a articulação texto/discurso. Trata-se, sobretudo, de uma proposta elaborada por meio de categorias descritivas desdobradas em diferentes subcategorias formando um conjunto de operações que, de uma sequência de enunciados, concebe um todo unificado. Assim, a Análise Textual dos Discursos (ATD) tem como tarefa primordial esmiuçar as relações de interdependência que fazem de uma rede de indeterminações um texto coerente e coeso.

No que diz respeito à noção de texto como unidade linguística, a proposta de Adam apresenta-se como uma sistematização sequencial de operações de textualização, ordenadas hierarquicamente e fundamentada a partir de análise empírica de textos “concretos”: é uma teoria que concebe tanto a descrição sequencial linear do texto, quanto sua estruturação não linear. Isso significa que a textualização é construída a partir de duas “forças” distintas, mas que se completam: as “forças centrífugas” e “as forças centrípetas”. Na primeira, encontram-se os dados externos ao texto, que são de grande relevância para sua materialização, como a intertextualidade, as formações sociodiscursivas, os gêneros textuais etc. Na segunda, encontram-se aqueles elementos que sustentam a unidade do texto e, por isso, garantem sua dinâmica interna.

Por essa razão, para viabilizar seu projeto linguístico de elaborar uma teoria da produção co(n)textual de sentido, Adam (2011) propõe uma reorganização no campo das ciências da linguagem dos papéis desempenhados pela LT e pela análise de discurso. Concretamente, o autor elabora uma abordagem de análise textual a partir da conexão entre essas duas correntes, postulando funções complementares entre ambas, que convergem para uma visão da organização textual concebendo concomitantemente os elementos da estrutura interna do texto e seu aspecto pragmático (configuracional).

Nessa perspectiva, “a linguística textual tem como papel, na análise do discurso, teorizar e descrever os encadeamentos elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto” (ADAM, 2011, p. 63), ou seja, a LT tem como função reunir elementos teóricos capazes de desenvolver tanto a descrição quanto a articulação das diferentes unidades operacionais relacionadas à construção sequencial dos enunciados. Podemos dizer que ela se aproxima, ou corresponde, muito mais às “forças centrípetas” responsáveis pela textualidade.

Portanto, Adam redimensiona a LT no campo das ciências da linguagem, situando-a como um subdomínio da área mais ampla da análise das práticas discursivas, postulando concomitantemente uma separação e uma complementaridade entre as tarefas e objetos da LT e da *análise textual dos discursos*.

3.2.1 A articulação entre texto e discurso

Como se destacou anteriormente, o tipo de conexão que Adam estabelece entre linguística textual e análise do discurso é uma das particularidades de sua proposta. De fato, apesar de parecer natural a relação entre essas duas abordagens, elas trilharam caminhos autônomos desde o seu surgimento, cruzando-se apenas nos trabalhos de Denis Slakta, nos anos 70, segundo Adam (2011). Nessa linha, as duas abordagens teóricas seguiram por uma trajetória mais paralela do que entrelaçada, e esse percurso distinto teve consequências diretas nos estudos linguísticos, permitindo o estudo do texto descontextualizado e dissociado do discurso.

Não obstante esse fato observado por Adam, é importante destacar que, embora por caminhos distintos, tanto a LT quanto a análise do discurso sempre estiveram na linha de frente do desenvolvimento de novas metodologias e tendências nos estudos linguísticos que tiveram impulso, ainda que de forma incipiente, desde o final da década de 1950. Destaca-se, nesse momento, o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à estruturação de uma teoria da linguagem pautada pela presença do componente pragmático que estava ausente numa postura mais formal dos estudos linguísticos.

De fato, como afirma Schmidt (1978), era nítido, já na década de 1970, que havia uma forte tendência para substituir o sistema formal dominante nos estudos da linguagem, de um modo geral, por uma teoria de texto, concebida como teoria da comunicação linguística. Para o autor,

As exigências por uma “pragmática”, bem como os primeiros projetos globais de possíveis teorias de ordem pragmática, têm sido apresentadas tanto por parte dos filósofos (J. R. Searle) e lógicos (R. Mantague) como por parte de linguistas (D. Wunderlich, T. A. van Dijk) e sociólogos (J. Habermas). (SCHMIDT, 1978, p. 2-3).

Segundo Schmidt, essas exigências de atualização dos estudos linguísticos indicavam que a linguística precisava optar pelo caminho da análise concreta da língua, como um objeto inserido numa realidade sociocultural de uma “sociedade efetiva”, na qual essa língua se consolida. Portanto, nos anos de 1970, o autor já falava que o programa da linguística deveria

afastar-se sempre mais da visão de sistema “artificialmente preparado” de elementos abstratos para seguir em direção de uma teoria de texto. Nesse sentido, a LT colaborou de forma contundente com a mudança do paradigma linguístico ao apresentar resultados relevantes no campo da textualidade. Esse fato é particularmente importante para a evolução dos estudos linguísticos porque a passagem de um nível frasal para um nível transfrástico de análise sempre foi o *calcanhar de Aquiles* da linguística moderna.

Ainda hoje, a LT tem assumido a função de teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados de grande complexidade que caracterizam o texto. “A linguística textual concerne tanto à descrição e definição das diferentes unidades como as operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados” (ADAM, 2011, p. 63). Portanto, a linguística textual, ao transpor os limites transfrásticos, colaborou de forma significativa com as condições necessárias para uma reorganização no quadro das ciências da linguagem e, de modo particular, contribuiu com o desenvolvimento das teorias de texto.

Se os principais avanços da LT são registrados no âmbito da textualidade, a ATD de Adam apresenta resultados contundentes no pantanoso campo dos estudos do discurso, embora diversos outros estudiosos, como Wilhelm Humboldt, já tivessem se debruçado sobre a atividade discursiva muito antes dos primeiros analistas do discurso. Já no século XVIII, Humboldt defendia que somente nos encadeamentos do discurso podem ser percebidos os elementos mais significativos da língua. “É o discurso que é preciso pensar como o verdadeiro e o primário em todas as investigações que tentam penetrar na essência viva da linguagem” (HUMBOLDT, apud ADAM, 2011, p. 31).

Por um lado, não há como negar que foi a partir da consolidação da análise de discurso como orientação teórica que as questões relacionadas ao discurso receberam tratamento mais estruturado no ambiente linguístico. Por outro lado, vale lembrar que não é simples falar em análise de discurso como corrente linguística, afinal, como enfatiza Eliza Guimarães (2013), o termo tem recebido múltiplas interpretações de investigadores de diferentes disciplinas, como podemos observar na transcrição abaixo:

1. para um **sociolinguista**, está relacionada fundamentalmente com a estrutura da interação verbal refletida na conversação;
2. para um **psicolinguista**, com a natureza dos processos de compreensão de textos escritos;
3. para um **linguista**, com o processo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem;
4. para um **linguista computacional**, com a produção de modelos operativos de compreensão de textos em contexto limitados. (GUIMARÃES, 2013, p. 110-111¹⁸).

¹⁸ Grifos do autor

De fato, há uma série de fatores que devem ser levados em consideração quando se fala em análise de discurso: não apresenta única fundação; é uma corrente de estudo com uma fronteira ainda muito fluída por se encontrar imbricada no cruzamento das ciências humanas; tem mais de uma linha, como a Análise de Discurso de linha Francesa ou a chamada Análise Crítica do Discurso.

Não obstante, é possível constatar muitas regularidades, como o estudo da discursivização, a importância do aspecto sociopolítico, a defesa de uma nova concepção do funcionamento da língua etc. Por essa razão, Guimarães (2013) defende que, muito mais que uma proposta única, a análise de discurso deve ser pensada como diversas tendências unidas pelo mesmo propósito: a ênfase na natureza discursiva da linguagem. Nesse sentido, as tarefas de um analista de discurso passam pela preocupação em analisar as formações discursivas, considerar a linguagem na sua dimensão psicossocial, perceber as diferentes vozes presentes na natureza polifônica do discurso, considerar o discurso como noção integradora de duas dimensões: o texto e a interação/prática discursiva. Segundo a autora, o analista do discurso trabalha tanto com a materialidade do discurso, que se configura na língua, quanto com a materialidade da História, que se constitui no social. Isso evidencia que não há como desenvolver a análise de discurso apenas no ambiente linguístico.

Essa perspectiva de análise que conjuga a materialidade da língua a aspectos socioculturais dentro de um plano linguístico pode ser observada na obra de Fairclough (2001). De fato, esse autor tem como proposta o desenvolvimento de uma teoria social da linguagem: uma abordagem de análise linguística como método para o estudo de mudanças sociais que se efetivam na linguagem. Assim como Guimarães, ele também afirma que um método de análise do discurso não pode estar restrito apenas ao âmbito puramente linguístico, mas deve alcançar igualmente os estudos da linguagem relacionados ao pensamento político e social “relevante”.

Ainda assim, apesar do avanço que essas abordagens voltadas para o discurso possibilitaram no campo das análises textuais, para Fairclough (2001), as tentativas de estabelecer uma síntese entre elementos linguísticos e elementos sociais não chegaram a alcançar um equilíbrio. Com o objetivo de sanar esse desequilíbrio, ele propõe uma abordagem que nasce da junção da análise linguística e da teoria social e desenvolve uma concepção de que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas são responsáveis pela construção delas, ou seja, os discursos constituem essas entidades e as relações sociais. Nesse sentido, tanto o conceito de discurso quanto o conceito de análise de discurso devem ser vistos por uma perspectiva tridimensional:

Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção de ‘texto e interação’ de discurso, específica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Portanto, o discurso é concebido como um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre os outros (sobre o mundo). Assim, Fairclough evidencia a relação dialética entre discurso e estrutura social, na qual o discurso institui as estruturas sociais ao mesmo tempo em que é moldado por elas. Desse modo, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade, como o sistema de conhecimento, de crença e as relações sociais: “suas próprias normas e convenções, como também as relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

3.3 Dimensão pedagógica da EL

No que diz respeito à dimensão pedagógica, ou seja, aos *saberes da Pedagogia*, a EL versa sobre conceitos como situação didática, transposição didática, contrato didático, obstáculo epistemológico etc. Trata-se dos saberes relativos ao fazer docente, ou seja, conhecimentos necessários para mudanças relacionadas à concepção de ensino - muitas vezes, dominada por uma visão tradicional na qual o conhecimento deve tão somente ser memorizado por estudantes que se assemelham a expectadores passivos de apresentações expositivas e que pouco ou nada interagem com o processo – para uma nova perspectiva em que o exercício do papel docente passe a orientador, e o estudante, coparticipativo do ensino e da aprendizagem.

Sobre esse processo de representação dos papéis sociais de discentes e docentes Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008) dizem o seguinte:

O estudante é transmutado em aprendente – aquele que constrói seus conhecimentos prévios tendo o professor como orientador de descobertas e incorporações de novas informações à sua rede cognitiva. O objetivo de estudo da disciplina Língua Portuguesa deixa de ser centrado na palavra isolada ou inserida na moldura da frase para centra-se no texto. A língua focalizada pelos processos de textualização é concebida como suporte de representações de conhecimentos de mundo e de comunicação. (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008, p. 222).

Nesse sentido, o elemento articulador dessa abordagem pedagógica é a situação didática. Trata-se do planejamento das atividades feito pelo professor para serem desenvolvidas as diversas unidades que compõem determinado conteúdo e em determinado período. Segundo Palma e Turazza (2014, p. 43-44), “esse planejamento engloba dois aspectos: a intenção do ensinante-aprendente de orientar o aprendente-ensinante e a forma de se trabalhar o conteúdo nas aulas”, estando envolvidos nesse processo, o professor, o estudante e o conteúdo.

O êxito dessa dimensão pedagógica passa, significativamente, pela transposição didática e pelo contrato didático. No primeiro caso, a chamada transposição didática corresponde à adaptação de um saber científico para um saber a ser ensinado, ou seja, relaciona-se à adequação dos conteúdos teóricos de modo que se convertam em saber escolar. No segundo caso, o contrato didático pressupõe um conjunto de regras que determinam a atuação dos envolvidos na situação didática. Essa postura requer uma série de desdobramentos relacionados ao planejamento didático, como planos de ensino e planos de aula. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de expectativas as quais discentes e docente esperam uns dos outros, prevendo, por exemplo, como deverá ser a prestação de contas entre eles.

A dimensão pedagógica da EL prevê ainda a proposta de Michèle Artigue, denominada engenharia didática, metodologia voltada para o estudo das situações didáticas que se configura como um esquema mental experimental concretizado pela concepção, realização, observação e análise de sequências de ensino. “Essa metodologia prevê quatro fases para sua realização: análises preliminares, concepção e análises a priori das situações didáticas, experimentação e análises a posteriori e avaliação” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 49).

As autoras destacam ainda a proposta do método da *investigação-em-ação*:

Metodologicamente, essa investigação prevê três fases: a de problematização; a de reflexão e de síntese e a previsão prática. A primeira caracteriza-se pela reflexão sobre a legislação relativa a questões curriculares e a fundamentos teóricos; a segunda volta-se para propostas de transposição didática, para a diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino e para trabalho de criação e de adaptação de materiais; enquanto a terceira é destinada ao desenho de sequências didáticas em função das atividades propostas para as diferentes pedagogias (da oral, da leitura, da escrita e da léxico-gramatical), a definição de objetivos de aulas e de unidade didática e a proposta de técnicas e de elementos de avaliação. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 50).

Almeida (apud, PALMA; TURAZZA, 2014) defende que essa mudança de abordagem para os moldes das propostas de Figueiredo bem como o método da *investigação-em-ação* preveem algumas habilidades desenvolvidas pelos docentes. São elas:

- 1 resgate do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto tratado
- 2 síntese do conhecimento, após apresentação oral;

- 3 criação de motivação ou gancho entre os comentários feitos e o tema novo;
- 4 apresentação do novo conteúdo;
- 5 levantamento das dúvidas e dificuldades da turma;
- 6 solução das dúvidas e das dificuldades dos aprendentes;
- 7 exploração do conteúdo pela utilização de diferentes materiais didáticos;
- 8 síntese do novo conhecimento construído. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 51).

Além disso, na perspectiva da EL, os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa devem ser organizados em pedagogias : a pedagogia do oral (objetivando o desenvolvimento da expressão e compreensão oral); pedagogia da leitura (objetivando o desenvolvimento da competência leitora); pedagogia da escrita (objetivando a competência escritora); pedagogia da literatura (objetivando a compreensão dos textos literários) e da pedagogia léxico-gramática (objetivando a compreensão do léxico e da gramática numa perspectiva textual), que é transversal às demais. Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008, p. 225-226) apresentam algumas características essenciais dessas pedagogias que o ensinante-aprendente deve suscitar por meio da transposição didática aos seus aprendentes-ensinantes.

Nesse sentido, quanto à pedagogia do oral, o ensinante-aprendente deve conhecer os estudos científicos desenvolvidos sobre oralidade e buscar processos de transposições de tais conhecimentos científicos para o ambiente escolar. Isso implica, portanto, que os aprendentes-ensinantes estejam aptos a: refletir sobre língua oral e o seu ensino; compreender que o oral é um meio de aprendizagem da língua e do desenvolvimento cognitivo; saber distinguir o discurso oral formal e o discurso oral informal; saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente; saber desenvolver as competências orais nos aprendentes.

Da pedagogia da leitura, os autores fazem as seguintes indicações: que os estudantes consigam refletir sobre a leitura; que o aprendente, por meio da leitura, seja capaz de desenvolver capacidades afetivas e intelectuais; que o professor possa saber pôr em prática modalidades da leitura de forma a ser o aprendente a resolver problemas; criar condições para que o estudante tenha motivações para a leitura e fomentar no aprendente a autonomia e a competência leitora.

Para a pedagogia da escrita, o ensinante-aprendente deve suscitar nos estudantes a reflexão sobre a importância da escrita como prática social na sociedade moderna; permitir que os aprendentes adquiram as bases teóricas que possibilitem ultrapassar o empirismo tateante que tem caracterizado a prática pedagógica em alguns ambientes de ensino; tornar o aprendente capaz de produzir textos escritos, considerando-os não como atividade escolar, mas como prática social efetiva; criar condições para que o estudante desenvolva sua competência escritora por meio da intervenção pedagógica com base na hierarquização dos problemas e,

finalmente, tornar o aprendente capaz de progredir em termos de produção escrita, por intermédio dos meios de intervenção.

No que diz respeito à pedagogia léxico-gramatical, o ensinante deve proporcionar aos aprendentes a reflexão sobre a seletividade e o uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas; permitir ao aprendente o conhecimento da importância do funcionamento lexical tanto na produção escrita quanto na modalidade oral e igualmente no processo de leitura; possibilitar o conhecimento e o manuseio adequado de diversos tipos de gramáticas aos seus aprendentes; capacitá-los para a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Essa postura deixa claro que EL procura articular um saber científico e um saber a ser ensinado, ou seja, procura fazer a intercessão entre a dimensão linguística e a dimensão pedagógica. Desse modo, na visão de Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008), o processo de formação de professores de língua portuguesa no ambiente acadêmico deve abranger os seguintes aspectos:

1. a base teórica dessas pedagogias, ou seja, o conhecimento científico elaborado até o presente, dando ao futuro professor subsídios consistentes para o exercício profissional;
2. a base aplicada dessas pedagogias, ou seja, a aquisição de um conhecimento a ser ensinado, caracterizando a chamada *transposição didática*, elemento central da educação linguística;
3. a base linguística, implicando a pedagogia léxico-gramatical, deve fundamentar as demais pedagogias, priorizando modelos cognitivos-funcionalistas, ou seja, aqueles voltados para a língua em uso e para a comunicação. (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008, p. 224).

Portanto, a EL questiona diretamente uma educação pautada única e exclusivamente pelo modelo cartesiano. Assim, a língua é focalizada nas modalidades oral e escrita, com diferença significativa no que se refere às estruturas léxico-gramaticais concebidas sob a perspectiva da linguística textual discursiva, no caso na *análise textual dos discursos*. Essas categorias da língua são analisadas como recursos necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais da linguagem e não mais como categorias distantes de seu uso efetivo. Tal postura evidencia que a proposta destaca estratégias sócio-interativo-cognitivas, levando em conta a competência comunicativa dos usuários em situações reais de uso e não somente a norma dita oficial porque, da mesma forma que as línguas são heterogêneas, não há homogeneidade entre seus usuários.

3.4 Educação Linguística no contexto da educação brasileira

A proposta de educação linguística se justifica de modo particular no contexto educacional brasileiro, mas especificamente no ambiente amazônico, onde as contradições do país são potencializadas no que diz respeito ao campo educacional. Sobre esse aspecto, Perrenoud (2002, p.13-14), propõe o debate sobre algumas contradições, visando a alternativas produtoras para o desenvolvimento da educação. De tais contradições, destacamos as seguintes: “entre democracia e totalitarismo”; “entre nacionalidade e fanatismo”; “entre liberdade e desigualdade”; “entre cidadania planetária e identidade local”; “entre tecnologia e fanatismo” etc. Enfatiza-se que tais pontos passam por questões políticas e econômicas locais, afinal, ainda que estejamos inseridos numa sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, tanto fatores socioeconômicos determinantes quanto as finalidades da educação passam mesmo pelo crivo das questões nacionais.

Desse modo, Perrenoud (2002), fundamentado nas ideias de Edgar Morin, afirma que a esperança de dominar ou mesmo atenuar tais contradições passa pela formação de professores tendo em conta o duplo registro da cidadania e da construção das competências. O autor defende que o perfil de um professor deve apresentar as seguintes características como educador visando ao desenvolvimento da cidadania: “pessoa confiável”, “mediador intercultural”, “mediador de uma comunidade educativa”, “garantia da lei”, “organizador de uma vida democrática”, “transmissor cultural”, “intelectual”. No que diz respeito à construção de saberes e competências, as características são as seguintes: “organizador de uma pedagogia construtivista”, “garantia do sentido dos saberes”, “criador de situações de aprendizagem”, “administrador da heterogeneidade”, “regulador dos processos e percursos de formação”.

O autor descreve ainda duas “ideias” transversais a todas essas características: a prática reflexiva e a implicação crítica. A justificativa para a primeira ideia repousa no fato de a prática reflexiva favorecer a construção de novos saberes; para a segunda, a justificativa relaciona-se à necessidade de os professores se envolverem com o debate político sobre a educação de modo particular, no que tange aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional etc.

Desse modo, a intenção de Perrenoud é apresentar uma proposta alicerçada em uma concepção de escola que visa à democratização do acesso aos saberes e desenvolver a autonomia dos sujeitos: seu senso crítico, suas competências de atores sociais e sua capacidade de constituir e defender um determinado ponto de vista.

Com o objetivo de dar suporte às propostas da EL, assim como as ideias de Perrenoud, no que diz respeito ao quadro de desigualdade social, sucateamento das estruturas do ensino público e baixa remuneração dos professores que marcam a educação pública brasileira, no próximo subtópico será apresentada a abordagem de Dermeval Saviani, conhecida como *teoria histórico-crítica*. De fato, Saviani enfoca sua abordagem tendo em vista os dilemas e paradoxos da educação do país. Portanto, trata-se de uma abordagem que não fica restrita à descrição de vicissitudes e mazelas, mas que procura apresentar propostas a partir de uma crença na possibilidade de superação dos problemas sociais por meio da construção de uma educação de qualidade para os brasileiros.

3.5 A pedagogia histórico-crítica

O objeto de estudo deste trabalho é um curso que ocorre numa região do país onde a ausência do estado é facilmente perceptível devido à falta de políticas públicas, de modo particular, para as regiões ribeirinhas, no que diz respeito à ausência de atendimento clínico-hospitalar regular, à inexistência de sistema sanitário nas cidades e comunidades menores e a um sistema de ensino ineficaz diante das demandas regionais. Nesse sentido, acredita-se que a abordagem de Dermeval Savini denominada de *pedagogia histórico-crítica* possa prestar relevante contribuição para esta pesquisa por abordar duas questões nodais para o ensino do país: a questão das teorias da educação frente ao problema da marginalidade e a caracterização da prática educativa em confronto com as práticas políticas.

Para o autor (2011, p. 6), a natureza e especificidade da educação devem ser caracterizadas como “não trabalho material”, em que o produto não se separa do ato de produção. Concretamente, isso significa que a natureza humana não é dada pelo homem, mas por ele produzida sobre a base de sua natureza biofísica. Desse modo, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Isso significa que a produção não material coincide com a produção do saber, afinal, o que se entende como produção não material é a forma como homem apreende o mundo. É nesse contexto que podem ser abordados diferentes tipos de saber/conhecimento como o intelectual, o lógico, o artístico, o religioso, entre outros. Esses saberes, do ponto de vista da educação, interessam como elementos de que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.

O homem aprende a ser homem por meio do processo interacional com a cultura humana. Nesse sentido, interessa sobremaneira o processo de aprendizagem que emerge do trabalho educativo visando à assimilação do saber objetivo historicamente produzido. Dizendo de outro modo, o saber historicamente produzido pela cultura humana deve ser a meta do saber sistematizado.

Partindo desse pressuposto, Saviani (2011) apresenta a escola como lugar institucionalizado dos processos educativos. Segundo o autor, ela surge inicialmente como manifestação secundária de processos educativos mais gerais, mas, ao longo da história, vai se transformando até o ponto de constituir-se na forma principal e dominante. Ainda sobre isso, Saviani (2011) diz o seguinte:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pela homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, o saber sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natura”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANI, 2011, p. 7-8).

Desse modo, a proposta da *pedagogia histórico-crítica* em relação à educação escolar implica os seguintes pontos:

1. Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
2. Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
3. Provimento dos meios necessário para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8).

Para compreendermos a *pedagogia histórico-crítica*, faz-se necessário apresentar alguns pressupostos teóricos desenvolvidos pelo autor durante sua atuação acadêmica. O primeiro diz respeito à relação entre “marginalidade” no contexto escolar – indivíduos com idade escolar, mas que não têm acesso à escola - e teorias da educação. Na visão de Saviani (2002), as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos no que tange à marginalidade. No primeiro grupo, parte-se da pressuposição de que a educação é efetivamente um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade, ou seja, a marginalidade é vista como um fenômeno acidental, sendo concebida como uma distorção que dever ser

reparada para o maior equilíbrio e harmonia social, cabendo à educação o papel de garantir a reintegração social dos membros no corpo social. No que diz respeito ao segundo grupo, a marginalidade é concebida como um fenômeno inerente à própria estrutura social, ou seja, ela é reflexo de uma sociedade marcada pela divisão de classes antagônicas, sendo a educação nada mais do que um instrumento de legitimação das desigualdades sociais.

As teorias relacionadas ao primeiro grupo são denominadas de “teorias não-críticas” por conceberem a educação como autônoma, buscando compreendê-la a partir dela mesma. Já as teorias do segundo grupo recebem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”, justamente porque, apesar da análise que fazem da educação, levando em consideração a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo, “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2002). Desse modo, a escola tem a função de reproduzir as relações de produção da sociedade capitalista (dominação e exploração).

Segundo Saviani (2002), entre as teorias não-críticas estão a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista; já entre as abordagens relacionadas às teorias crítico-reprodutivistas, encontram-se a Teoria do sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista.

Considerando-se esse quadro, a *pedagogia histórico-crítica* apresenta-se como um contraponto a esses dois direcionamentos relacionados à marginalidade e escola, ou seja, ela distancia-se tanto das teorias não-críticas devido à sua pretensão “ingênuas” ao resolver o problema da marginalidade por meio da escola, quanto das teorias crítico-reprodutivistas pelo limite dessa linha teórica, que não vai além da explicação dos mecanismos de funcionamento relacionados à escola, não chegando mesmo a constituir-se numa proposta pedagógica.

Desse modo, a primeira proposta poderia ser representada pela ilusão de superação da marginalidade, enquanto a segunda pela impotência: a mudança não é possível porque o fracasso é só aparente. Na verdade, trata-se de êxito, já que a função da escola é a manutenção das desigualdades e, portanto, da marginalidade. “No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SALVANI, 2002, p. 30).

No sentido de buscar um caminho distinto das duas abordagens, Saviani elabora alguns questionamentos visando a novos rumos relacionados à questão da escola e da marginalidade:

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? [...] É possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SALVANI, 2002, p. 30-31).

A proposta de Saviani difere tanto das concepções não-críticas quanto das concepções crítico-reprodutivistas porque procura articular um tipo de orientação crítica sem, contudo, ser reprodutivista, buscando, “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 2011, p. 61). Assim, embora reconhecendo o fato de haver uma elite dominante interessada em utilizar a educação como instrumento de manutenção de seus privilégios, em contraposição a isso, há o esforço por parte de muitos em transformar a educação e colocá-la em favor da paridade social. Para tanto, precisa-se possuir a competência pedagógica capaz de promover a função política da escola: a transformação do ambiente social.

Por tudo isso, Saviani considera que o papel da educação escolar deve ser possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais e à cultura letrada. Isso significa que há a necessidade de concentrar-se mais no problema da transformação do saber elaborado em saber escolar, ou seja, deve haver, por parte dos profissionais envolvidos com a educação, a preocupação em selecionar, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos estudantes, organizando-os de modo a serem mais facilmente assimilados pelos aprendentes.

Trazendo isso para a realidade do *corpus* da pesquisa, não se trata de não transmitir aos discentes do curso de Letras do Parfor os conhecimentos pertinentes ao curso de licenciatura, mas compreender que tais conhecimentos acadêmicos não devem ser repassados sem que haja uma reflexão no modo de transmiti-los: se estão de acordo com o contexto situacional da turma ou carecem de ajustes pontuais para poderem ser mais facilmente assimilados.

A esta altura poderia surgir a pergunta: mas como fica o saber popular, nessa proposta? Quanto a isso, Saviani posiciona-se do seguinte modo:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2011, p. 69-70).

Para melhor compreensão desse pensamento do autor, faz-se necessário um maior aprofundamento de sua concepção política e teórica. Do ponto de vista político, a questão educacional é concebida tendo em vista o problema do desenvolvimento social e do equilíbrio entre as classes, ou seja, a proposta visa à transformação da sociedade. Do ponto de vista teórico, Saviani afirma que sua proposta pode ser considerada como sinônimo de *pedagogia dialética*: a dialética não como sinônimo de dialógico, mas como teoria do movimento da realidade, como a teoria empenhada em captar o movimento objetivo do processo histórico, o materialismo histórico.

Desse modo, ele procura elaborar uma proposta pedagógica dialética capaz de articular o trabalho pedagógico com as relações sociais e, para isso, se aproxima das concepções de Marx. No entanto, o próprio autor esclarece que somente com as contribuições de Marx não se viabilizaria a formulação teórica da *pedagogia histórico-crítica*. Assim, Saviani, para evitar uma postura dogmática – até mesmo porque Marx não tratou, de forma mais elaborada, de questões específicas relacionadas à pedagogia –, procura trabalhar com os “clássicos” da pedagogia, da filosofia e da cultura de modo geral, como os autores brasileiros Paulo Freire, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, além de estudiosos de outros países, como Gramsci, Suchodolski, Manacorda, Snyders, entre outros.

A principal pilastra da concepção da *pedagogia histórico-crítica* é, portanto, a perspectiva de compreender a educação a partir de seu movimento histórico, levando em consideração as contradições internas da sociedade capitalista e impulsionando as transformações sociais. Tal postura se contrapõe diretamente à concepção crítico-reprodutivista, que apresenta a sociedade capitalista como algo não suscetível a transformações, nem mesmo pelo viés da educação.

Nesse sentido, o método da proposta de Saviani está enraizado no texto de Marx *Método da economia política*, do livro *Contribuição à crítica da economia política*. “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise [...]” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Logo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, sendo a educação, por conseguinte, a mediação da prática social global: cada nova geração herda das gerações anteriores os modos e os meios de produção e as relações de produção. Para o autor, às novas gerações, cabe a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas. Isso significa que, embora sendo determinadas pelas gerações anteriores, as novas gerações devem ser agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Dessa maneira, para Saviani, forma e conteúdo são concepções articuladas entre si e, portanto, uma concepção dialética deve necessariamente conter a relação entre conteúdo e método. Caso contrário, ter-se-ia não uma lógica dialética, e sim uma lógica formal, na qual é possível desarticular um elemento do outro por meio da abstração. Em outras palavras, o concreto é o ponto de chegada e não o ponto de partida: é a estrutura do real que o homem não conhece diretamente e, por isso, precisa da mediação da análise.

Em síntese, Saviani tem como proposta central reorganizar o trabalho educativo em prol da especificidade da escola e permitir o acesso da população ao saber sistematizado. Nesse processo, busca-se compreender historicamente o papel da escola como elemento necessário ao desenvolvimento cultural da comunidade humana, principalmente a partir das concepções de Marx e outros estudiosos relacionados à teoria marxista. Dessa maneira, a escola é compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, tendo como paradigma a articulação entre a concepção política marxista e a concepção pedagógica de Dermeval Saviani.

Dessarte, para Saviani, a *pedagogia histórico-crítica* deve concentrar-se no grande desafio de propor condições objetivas para a funcionalidade da materialidade da ação educativa, possibilitando, com isso, o funcionamento efetivo da educação, tendo em vista a superação de três problemas-desafios: a ausência de um sistema nacional de ensino, a questão organizacional relacionada às ações políticas e pedagógicas e o problema da descontinuidade das propostas educacionais.

Assim sendo, nesse capítulo, procurou-se estabelecer as bases teóricas de fundamentação da tese. Nesse sentido, evidenciou-se primeiramente a articulação entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos pedagógicos, enfatizando-se alguns pontos nodais: criar bases de sustentação para proposições ao PPC do curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam, visando à reformulação da abordagem de língua materna desse documento pedagógico institucional; evidenciar aspectos da formação acadêmica dos aprendentes no sentido de possibilitar - por meio do uso proficiente dos recursos linguísticos, através do enfoque epilinguístico e da noção de competência comunicativa – o desenvolvimento deles como seres pensantes-comunicantes.

Entretanto, diante de uma educação que necessita de melhores condições conjunturais, considerou-se oportuno apresentar, embora de modo bastante sintético, as ideias de Perrenoud e as propostas da *pedagogia histórico-crítica*. Tudo isso com a finalidade de apresentar propostas concretas e capazes de propor novos rumos à configuração consistente do PPC do curso de Letras. No capítulo seguinte, será tratada a descrição dos procedimentos metodológicos.

4 PROPOSIÇÕES AO PPC DO CURSO DE LETRAS/LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA DO PARFOR, SOB A ÓTICA DA EL, VISANDO À APLICABILIDADE EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS

4.1 Metodologia

Com a mudança de abordagem desta pesquisa, naturalmente, houve a necessidade de ajustes metodológicos para conter o novo enfoque que passou a ser guiado pela seguinte pergunta: *quais os princípios norteadores devem integrar as propostas do PPC, de modo a considerar a diversidade dos sujeitos estudantes do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam?* Entretanto, antes de especificar a atual metodologia, considero oportuno elucidar, ainda que de modo breve, a opção por uma alteração tão profunda na proposta inicial da pesquisa.

O motivo mais contundente para tal reformulação encontra-se no fato de a pesquisa, anteriormente, apresentar características que iam de encontro às minhas convicções como pesquisador e professor. De certo modo, a tese, como estava configurada, apresentava uma postura repressora motivada por uma abordagem puramente prescritiva do ensino de língua materna e que, portanto, não levava em consideração os contextos interculturais dos alunos do curso de Letras do Parfor.

A razão para esse descompasso entre minhas convicções de educador/pesquisador e aquilo que meu trabalho de pesquisa estava produzindo passa de modo contundente pela escolha metodológica de avaliar a escrita dos alunos a partir dos critérios para a definição de um texto bem escrito, indicados pelo PPC do Curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam. Essa postura conduziu a pesquisa para uma abordagem que valorizava demasiadamente questões de gramaticalidade da língua e, desse modo, deixei de lado uma premissa que sempre procurei transmitir aos meus alunos de graduação: assim como um *iceberg* não pode ser analisado apenas pela ponta que fica sobre a superfície do mar porque há muito mais dele submerso, da mesma forma, não se pode fazer uma análise textual levando-se em consideração apenas a superfície do texto porque há muitas informações pertinentes sem um olhar atento às inferências e outros aspectos que ficam “submersos” no “plano textual”.

Foi a partir da submissão da tese a outros olhares mais especializados e externos ao processo em que eu estava envolvido pela minha ligação como professor e como ex-coordenador do curso, que pude detectar o problema. De certa forma - motivado pela intenção

de corrigir com certa urgência os problemas textuais que eu havia detectado por meio de tabelas e gráficos elaborados a partir dos dados coletados nas Fichas de Avaliação Docente, preenchidas pelos discentes na conclusão de cada disciplina do curso – procurei apresentar soluções de ordem textuais, de modo particular tarefas de reescrita, a partir de problemas que, em muitos casos, eram de ordem puramente gramaticais.

Perante a esta constatação, percebi que esse tipo de abordagem é ineficiente e incapaz para promover os ajustes necessários para a adaptação do curso à realidade sociocultural amazônica. Assim, algo deveria ser feito, e a solução para esse impasse surgiu justamente das próprias fichas de Avaliação Docente, agora não mais com a coleta das inadequações de gramaticalidade da escrita dos alunos, mas seguindo por um caminho bem diverso, ou seja, dando voz às observações, críticas, aspirações, sugestões etc. dos estudantes que estavam contidas naquelas fichas, mas que não foram contempladas na análise anterior.

Com isso, houve a necessidade de alterações na formulação dos novos procedimentos metodológicos, e a opção foi por uma análise exploratória do PPC a partir das *falas* dos alunos contidas nas fichas de Avaliação Docente. Com a mudança, analisei o PPC a partir de uma nova fundamentação teórica, tendo a EL como coluna dorsal das análises da tese.

Nesse sentido, a EL assumiu um posicionamento estratégico no processo de reformulação de minha tese, e a razão central para isso pode ser explicada sob dois aspectos essenciais para a formulação de nova hipótese de pesquisa: a primeira diz respeito a sinalizações observadas nas falas dos discentes, expressas nas fichas institucionais de Avaliação Docente, evidenciando a necessidade de ajustes nos modos de ensinar e aprender do curso do Parfor. Esse primeiro aspecto levou-me ao segundo: a verificação de que os ajustes passavam necessariamente pela atualização do PPC como instrumento acadêmico-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa.

Por meio desse procedimento, cheguei ao seguinte objetivo geral da tese: à luz da EL, propor princípios linguísticos e pedagógicos norteadores para o curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam para possível reformulação do documento pedagógico institucional. Como objetivos específicos, destacam-se estes: evidenciar que o PPC apresenta inadequações para a formação dos estudantes pela falta de uma educação linguística voltada para os contextos interculturais amazônicos; oferecer propostas linguísticas ao PPC com base em uma perspectiva inclusiva do desenvolvimento da competência comunicativa que valorize o pluralismo cultural e linguístico; oferecer proposta de ensino de Língua Portuguesa ao PPC a partir dos princípios da historicidade da linguagem, do sujeito e suas atividades linguísticas, do

contexto social das interações verbais, com base numa perspectiva epilinguística e numa pedagógica dos modos de ensinar e aprender fundamentada pela Educação Linguística.

Dessarte, a hipótese que norteou os procedimentos da pesquisa passou a ser a seguinte: a necessidade de atualizações nas abordagens linguísticas e pedagógicas do PPC, para poder adequar-se de modo mais eficaz à diversidade das comunidades amazônicas atendidas, levou à construção desta proposição para o curso do Parfor. Com base nessa hipótese, foram estabelecidos os princípios norteadores à luz da LT, subsidiários a uma reformulação do PPC como documento pedagógico de ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de atenuar as inadequações linguísticas e pedagógicas evidenciadas na fase de análise das Fichas de Avaliação dos Docentes e no Relatório Final de Atividades do Professor - uma das etapas do desenvolvimento desta pesquisa - a fim de que esse instrumento de ensino seja mais eficaz perante a diversidade sociocultural dos sujeitos estudantes.

Diante de tais reformulações, ajustei os procedimentos metodológicos para poder conter o novo enfoque do trabalho como instrumento de diagnóstico. Desse modo, o estudo se configura pela adoção de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, a qual, segundo Dencker e Da Viá (2012), trata de uma modalidade de estudo que permite ao pesquisador maior familiaridade com o fenômeno que pretende investigar, possibilitando fundamento ou sendo referência para possíveis pesquisas sobre o mesmo fenômeno. Como dizem os autores, “estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm por finalidade formular um problema ou esclarecer questões para desenvolver hipóteses” (DENCKER; DA VIÁ, 2012, p. 59). Essas características da pesquisa exploratória coadunam-se com meu intuito - como membro do colegiado da Faculdade de Letras da Ufam (FLet), instituição responsável pelo curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam - de oferecer à FLet, por meio dessa pesquisa, instrumentos linguísticos e pedagógicos para uma possível rediscussão do PPC do curso.

Com o curso regular de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, com sede na capital do Estado, a discussão para redefinição do PPC já vem ocorrendo por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que vem trabalhando juntamente com os demais membros do colegiado da FLet para a elaboração de um novo PPC, como evidencia a Ata do dia vinte e nove de janeiro de 2016 (anexos) do NDE. Essa possível mudança pode ter impacto também sobre o curso do Parfor, afinal, o PPC do Parfor em vigor é o mesmo do curso regular, aprovado em 2010.

Portanto, foi diante desse contexto pela busca de novos caminhos linguísticos e pedagógicos para o curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa que essa pesquisa deixou de ser uma abordagem focada em alguns aspectos do texto para se tornar um instrumento de

diagnóstico do curso/PPC. Naturalmente, é bastante comum esse tipo de mudança de rumo em trabalhos acadêmicos para potencializar a relevância da pesquisa não só para a comunidade científica, mas também para a *comunidade-público-alvo* para qual ela foi pensada e que poderá extrair algum proveito efetivo dos resultados apresentados pelo pesquisador com seu trabalho final, a tese.

Além disso, o trabalho científico deve ser concebido como um método de abordagem em contínuo processo e não como produto acabado, sendo muito mais próximo de uma concepção de verdades provisórias do que de verdades absolutas. Nesse sentido, compactuando com Dencker e Da Viá (2012), enfatiza-se que a observação visa à identificação de regularidades dos fenômenos com a finalidade de detectar tendências com vista à fase de generalizações que, por sua vez, são afirmações de probabilidades e não certezas absolutas. De fato, para os autores:

Devemos lembrar de que a investigação científica sempre lança mais perguntas que respostas por causa do processo contínuo e dinâmico da ciência. A cada passo o investigador formula novas questões com base nos conhecimentos adquiridos na etapa anterior. (DENCKER; DA VIÁ, 2012, p. 41).

É exatamente no contexto apresentado pelos autores que situei as mudanças pelas quais essa pesquisa passou, ou seja, não como um retrocesso, mas como um percurso natural do método científico, que prevê ajustes durante o decurso da pesquisa com o objetivo de tornar o estudo mais eficiente para seu propósito final.

No que diz respeito à coleta de dados, a partir das percepções dos discentes, observadas nas fichas de Avaliação Docente, e dos professores, obtidas por meio da análise dos documentos denominados Relatório Final de Atividades do Professor¹⁹, constatou-se a necessidade de se fazer da pesquisa um instrumento de diagnóstico para o colegiado da FLet para a confecção de um novo PPC.

Desse modo, como critério de análise, observei o PPC a partir dos princípios linguísticos e pedagógicos estabelecidos pela EL. Do mesmo modo, analisei o PPC - na perspectiva linguística (especificamente relacionada ao tipo de abordagem do ensino de Língua Portuguesa) e na pedagógica (perfil do egresso, campo de atuação profissional, competências gerais, objetivos do curso) - com a Resolução CNE/CES n° 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras e a Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015.

¹⁹ Relatório preenchido pelos docentes ao final de cada disciplina ministrada, contendo informações sobre os discentes (alunos aprovados e reprovados, planos de estudo para a recuperação dos alunos reprovados etc.), sobre a avaliação da turma, dificuldades encontradas e sugestões para a melhoria do curso.

Para o aspecto relativo ao contexto sociocultural do PPC, observamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Para a adequação da estrutura curricular do PPC às exigências institucionais da Ufam, observamos a Resolução Nº 013/90 CONSEPE, que estabelece normas para a Elaboração dos Currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Amazonas.

Destaca-se que os procedimentos metodológicos de análise dos dados tiveram como fundamentação os princípios da EL explicitados na fundamentação teórica. Assim sendo, o instrumento de diagnóstico do PPC e as proposições feitas a partir disso nasceram da análise do *corpus* a partir de categorias relacionadas aos aspectos linguísticos e pedagógicos.

No que diz respeito ao aspecto linguístico, a categoria proposta foi a seguinte: os conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos alunos como seres pensantes-comunicantes. Tal categoria está fundamentada nos seguintes pontos: a competência comunicativa dos usuários da língua desenvolvida deve, necessariamente, ser trabalhada a partir de um enfoque epilinguístico do ensino de Língua Portuguesa, e a formação proficiente dos alunos como seres pensantes-comunicantes deve estar inserida num contexto sociocultural que atua sobre o processo dialógico incidente sobre a realidade local e global desses alunos como sujeitos.

Para a dimensão pedagógica, a categoria foi esta: o fazer pedagógico concretizado no *saber a ser ensinado* como proposta de ensino de Língua Portuguesa. Os pontos nodais para a formulação dessa categoria de análise são estes: o fazer pedagógico deve englobar três dimensões da prática docente (o saber, o saber ser e o saber fazer) e se refere à articulação da EL entre um saber científico e o saber a ser ensinado, que se efetiva na transposição didática, e a prática de sala de aula do ensino de Língua Portuguesa e literatura deve ocorrer tendo em vista cinco pedagogias (pedagogia do oral, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita, pedagogia léxico-gramatical e pedagogia da literatura).

Portanto, as análises do *corpus* foram embasadas nas categorias apontadas, formuladas no âmbito da EL, e nas observações de discentes e docentes extraídas das fichas de Avaliação Docente e do Relatório Final de Atividades do Professor. Nesse sentido, primeiramente, evidenciou-se a necessidade da reestruturação curricular do PPC do curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam ao contexto intercultural amazônico. Num segundo momento, propuseram-se os princípios norteadores que devem integrar o PPC, de modo a considerar a diversidade dos sujeitos estudantes do curso.

Por tudo isso, é importante enfatizar que o enfoque anterior, apesar das falhas já mencionadas, resultou na elaboração de 50 gráficos cuja finalidade era comprovar que os estudantes iniciavam e concluíam o curso sem assimilar aquilo que o PPC determinava como habilidades necessárias para produção de “uma manifestação linguística, na modalidade escrita, a saber: coerência, coesão e correção” (RODRIGUES, 2010, p.7). Para atingir tais objetivos, foram analisadas 2.176 fichas institucionais de Avaliação Docente, ou seja, um montante relativamente significativo de dados.

Nesse sentido, ainda que não sirvam para a atual abordagem da tese, podem ser úteis, de algum modo, para outras finalidades da Faculdade de Letras (FLet) da Ufam que rege a licenciatura *regular* e a modalidade *Parfor* da licenciatura em Letras pela Ufam. No entanto, o mais importante é que os gráficos demonstraram que, não obstante o grande número de disciplinas do PPC embasadas pelo paradigma estruturalista e/ou gerativista e/ou voltadas para o ensino da gramática da língua portuguesa sob a perspectiva da chamada gramática normativa, os estudantes apresentaram dificuldades com o uso dos elementos gramaticais observados.

Esse fato reforça a importância da abordagem realizada nesta tese, que evidencia a reflexão quanto à necessidade de reformulações linguísticas e pedagógicas do PPC do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam. Nesse sentido, no próximo capítulo, serão observados os seguintes aspectos: a necessidade de evidenciar-se na atuação docente uma abordagem que concilie teoria e prática por meio do ensino reflexivo; a importância de ter como ponto de partida a abordagem linguística por meio da chamada competência comunicativa para a formação de seres pensantes comunicantes; que o reconhecimento da heterogeneidade da língua passa igualmente pelo reconhecimento das diferenças culturais dos povos e etnias; que o enfoque de língua materna deve seguir pelo viés do epilinguismo; que há necessidade de modificações na grade curricular do PPC do curso para conter disciplinas com maior capacidade de adequação à perspectiva sócio-cognitivista-interacional do ensino de Língua Portuguesa.

Finalmente, pretende-se mostrar, considerando o ambiente intercultural no qual o curso de Letras do Parfor está inserido, o quão importante é tornar o processo de ensino e aprendizagem centrado na visão do professor enquanto ensinante-aprendente e do estudante enquanto aprendente-ensinante e levando-se em consideração a diversidade sociocultural de cada comunidade, onde ocorre o curso. Desse modo, por meio da abordagem, professores e estudantes se tornam sujeitos coautores da formação de seres pensantes-comunicantes com capacidade para atuar de modo proativo nas localidades em que estão inseridos.

4.2 A construção de uma proposta curricular: fundamentos linguístico-pedagógicos que se consolidam num ambiente concreto de ensino de língua materna

A análise do PPC do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam será realizada com base em duas categorias: *os conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos alunos como seres pensantes-comunicantes* e *o fazer pedagógico que se concretiza no saber a ser ensinado como proposta de ensino de Língua Portuguesa*. Reforço que a LT é transversal para as duas categorias como um elo entre ambas. Antes de apresentar a estrutura do PPC do curso de Letras que será analisado, considero oportuno apresentar algumas informações sobre o percurso da pesquisa que conduziu o trabalho para o atual enfoque, dados que poderão contribuir para maior compreensão das opções metodológicas de análises da abordagem de pesquisa.

Vale ressaltar que o currículo é concebido como um instrumento marcado por opções teóricas, políticas e ideológicas materializadas num ambiente concreto, embora encontre embasamento teórico em abstrações empíricas. Por tratar-se de um PPC de licenciatura – visando, portanto, à formação de professores para o Ensino Básico - destaca-se a visão de Sacristán (1998) que, não obstante as diversas concepções e conceitualização de currículo, aponta quatro aspectos a serem levados em consideração:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores / as intervenham nele. (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

Nesse sentido, afasta-se qualquer risco de um olhar reducionista de conceber o PPC como um documento oficial elaborado a partir de um conglomerado de disciplinas e aproxima-se de uma visão de instrumento pedagógico a ser pensado a partir de um processo dialético, crítico e reflexivo. Por essa razão, sob o ponto de vista das tendências pedagógicas, a análise do *corpus* pauta-se pela proposta da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, que apresenta a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, (SAVIANI, 2011, p. 6).

4.2.1 Conhecimentos científicos, saberes escolares e tradições culturais: aspectos distintos que podem ser partes de uma única perspectiva de ensino

Entende-se que articular conhecimentos acadêmicos com outros saberes e tradições típicos da região amazônica é condição *sine qua non* para o curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa poder aspirar a resultados efetivos quanto ao ensino de Língua Portuguesa para os alunos do Parfor do Amazonas. Considerando-se esse pressuposto, na análise do PPC, parte-se do lugar dos aprendentes-ensinantes como sujeitos atuantes - e não como seres passivos – do processo de ensino aprendizagem em que estão envolvidos. Tal consideração significa que as propostas de reformulações nasceram de indicações explicitadas pelos discentes do curso e coletadas nas fichas de Avaliação Docente.

Assim sendo, de um perfil idealizado do egresso de Letras, passou-se à visão de uma formação acadêmica com potencial para atender às necessidades reais das comunidades em que os futuros formandos estão inseridos. Por essa razão, houve a mudança da pergunta de pesquisa, que passou a ser a seguinte: quais os princípios norteadores que devem integrar as propostas do PPC, de modo a considerar a diversidade dos sujeitos estudantes do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam?

Com a mudança da pergunta de pesquisa,²⁰ houve a alteração dos objetivos. Desse modo, o objetivo geral será o seguinte: *propor*, à luz da EL, princípios linguísticos e pedagógicos norteadores ao curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam para possível reformulação desse documento pedagógico institucional. E os objetivos específicos são estes: evidenciar que o PPC apresenta inadequações à formação dos ensinantes-aprendentes pela falta de uma educação linguística voltada para os contextos interculturais amazônicos; oferecer propostas linguísticas ao PPC com base na perspectiva inclusiva da competência comunicativa que valorize o pluralismo cultural e linguístico; oferecer proposta de ensino de Língua Portuguesa ao PPC a partir dos princípios da historicidade da linguagem, do sujeito e suas atividades linguísticas e do contexto social das interações verbais, com base numa perspectiva epilinguística e numa pedagogia dos modos de ensinar e de aprender, fundamentada na Educação Linguística.

Do mesmo modo, as mudanças conduziram a outra hipótese: a necessidade de atualizações nas abordagens linguísticas e pedagógicas do PPC para poder adequar-se de modo mais eficaz à diversidade das comunidades amazônicas atendidas. A partir disso, propõem-se

²⁰ Já explicada no capítulo referente à metodologia

princípios norteadores à luz da EL, subsidiários a uma reformulação do PPC como documento pedagógico de ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de atenuar as inadequações linguísticas e pedagógicas mostradas com nossa pesquisa, de modo que esse instrumento de ensino seja mais eficaz perante a diversidade sociocultural dos sujeitos estudantes.

Diante do que foi exposto, a pesquisa sugere princípios norteadores, à luz da EL, subsidiários a uma reformulação do PPC como documento pedagógico de ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de atenuar as inadequações linguísticas e pedagógicas evidenciadas neste trabalho acadêmico, de modo que o PPC se torne mais eficaz perante as reais necessidades dos sujeitos estudantes.

4.3 Contextualização do PPC do curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam

O PPC da licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa Parfor/Ufam segue o mesmo modelo do PPC do curso regular de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da FLet/Ufam, com sede em Manaus, capital do Estado que é regulamentado pelos seguintes documentos: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; Parecer CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002; Resolução nº 13/90-CONSEPE, Resolução nº 018/2007-CEG, de 01 de agosto de 2007; Parecer nº 009 – DAE/PROEG, de 10 de maio de 2010. Além dos documentos oficiais, as análises do *corpus* também seguirão as indicações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura). Embora este último documento tenha sido oficializado no período pós-observação do PPC do curso de Letras do Parfor, ele será útil para as análises por conta das indicações propostas e pelo fato de nossa tese ser propositiva à reformulação do PPC.

4.3.1 As origens do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa

Quando o PPC foi aprovado, o curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa estava sob a responsabilidade do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP) que, por sua vez, estava ligado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Ufam. Atualmente, o curso está sob a responsabilidade da Faculdade de Letras da Ufam (Fet), mas a sua origem

remonta aos anos de 1960, mais precisamente ao dia 1º de janeiro de 1965, quando o antigo Curso de Licenciatura Plena em Letras, vinculado à extinta Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Amazonas (UA), surgiu da Escola Universitária Livre de Manaós, que teve seu início em 17 de janeiro de 1909, e mais tarde foi denominada de Universidade de Manaós e, em seguida, Universidade do Amazonas (UA), até finalmente tornar-se Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Cronologicamente, a Universidade do Amazonas foi criada pela Lei Federal 4.069-A, em 12 de junho de 1962, tendo sua denominação modificada para Universidade Federal do Amazonas por disposição da Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002.

Atualmente, a instituição é constituída por 20 unidades de ensino, entre institutos, faculdades e a escola de Enfermagem. São mais de 20 mil estudantes entre os cursos regulares e conveniados de graduação (ministrados em Manaus e no interior do Estado). Soma-se a isso, 2 mil estudantes dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu*. São realizados anualmente dois tipos de processos de seleção para o ingresso no Ensino Superior: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Processo Seletivo Contínuo (PSC), com 50% de vagas para cada um deles.

4.3.2 A estrutura do PPC da licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam

A carga horária total do curso prevê o seguinte: 3.125 (três mil, cento e vinte cinco) horas/aulas, equivalentes a 168 (cento e sessenta e oito) créditos. A distribuição das horas/aulas e créditos é dividida da seguinte forma: 2.745 (duas mil setecentos e quarenta e cinco) horas/aulas correspondem a disciplinas obrigatórias, com 156 (cento e cinquenta e seis) créditos e 180 (cento e oitenta) horas/aulas equivalentes a 12 (doze) créditos de disciplinas optativas a serem integralizados no mínimo em 4,5 (quatro e meio) anos letivos. Além disso, 420 (quatrocentos e vinte) horas/aulas de prática curricular equivalentes a 14 (quatorze) créditos; 405 (quatrocentos e cinco) horas de estágio supervisionado equivalentes a 14 (quatorze) créditos; trabalho de conclusão de curso correspondente a 60 (sessenta) horas/aulas equivalentes a 4 (quatro) créditos e 200 (duzentas) horas/aulas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O curso ocorre de forma presencial, de crédito semestral e com disciplinas obrigatórias com carga horária de 60 horas/aulas, equivalentes a 4 créditos. Essas disciplinas fazem parte dos chamados *Conteúdos Específicos* e estão divididas entre os seguintes campos: *Língua*

Portuguesa; Literatura Brasileira e Portuguesa; Linguística; Teoria da Literatura; Línguas Clássicas e Estrangeiras; Língua Latina; Psicologia; Didática; Legislação do Ensino, Metodologia e Libras, São elas:

1. *Língua Portuguesa* - Comunicação em Prosa Moderna I e II; Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa; Morfologia do Português; Sintaxe do Português; História da Língua Portuguesa; Semântica da Língua Portuguesa; Iniciação à Análise Sintática.
2. *Literatura Brasileira e Portuguesa* - Literatura Brasileira I, II, III e IV; Literatura Portuguesa I, II, III; Literatura Amazonense;
3. *Linguística* - Introdução aos Estudos Linguísticos;
4. *Teoria da Literatura* - Teoria da Literatura I, II e III;
5. *Línguas Clássicas e Estrangeiras* - Compreensão de Textos em Língua Inglesa I e II;
6. *Língua Latina* - Língua Latina I, II e III; Literatura Latina.

Continuando com as disciplinas obrigatórias, tem-se as disciplinas dos chamados *Conteúdos Pedagógicos* com mesma carga horária e número de créditos que as disciplinas do *Conteúdo Específico*, e estão distribuídas da seguinte maneira:

1. *Psicologia* – Psicologia da Educação II;²¹
2. *Didática* – Didática Geral;
3. *Legislação do Ensino* – Legislação do Ensino Básico;
4. *Metodologia* – Metodologia do Trabalho Científico;
5. *Libras* – Libras.

Além dessas disciplinas obrigatórias com mesma carga horária e mesmo número de créditos, há outras obrigatórias relacionadas ao chamado *Núcleo Prático* e que, apesar da mesma carga horária das disciplinas anteriores, contabilizam apenas 2 créditos para o histórico dos alunos. Elas estão organizadas não pelo termo *Conteúdo*, mas como Disciplinas *Desdobradas* e estão distribuídas no campo denominado de *Prática como Componente Curricular*, são elas:

1. *Prática como Componente Curricular* – Prática Curricular I, II, III, IV, V, VI e VII.

No próximo grupo de *Disciplinas Desdobradas*, estão as que apresentam carga horária e número de créditos distintos. São disciplinas do chamado *Estágio Supervisionado* referentes a horas/aulas do *Trabalho de Conclusão do Curso*, e são as seguintes:

²¹ Não há obrigatoriedade para a disciplina Psicologia da Educação I.

1. *Estágio Supervisionado* – Estágio Supervisionado I e II (com 120 horas/aulas com equivalência de 4 créditos); Est e o Trabalho de Conclusão de Curso-Memorial (com 60 horas/aulas, equivalendo a 4 créditos).

Depois das disciplinas obrigatórias, tem-se as disciplinas optativas, organizadas no espaço das *Disciplinas Desdobradas*. Assim como as anteriores, trata-se de disciplinas com carga horária e créditos distintos. Estão organizadas nos seguintes campos: Língua Portuguesa, Literatura, Linguística, Análise do Discurso e Línguas Indígenas, e estão dispostas do seguinte modo:

1. *Língua Portuguesa* – Expressão e Comunicação Verbal; Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa; Português Instrumental; Prática de Produção de Textos; Teoria e Prática de Leitura;
2. *Literatura* – Literatura Infantil; História da Literatura;
3. *Linguística* – Linguística III;²²
4. *Análise do Discurso* – Análise Crítica do Discurso;
5. *Línguas Indígenas* – Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas.

Além dessas disciplinas, o PPC ainda prevê a carga horária de 200 horas com as chamadas *Atividades Programadas*.

Nos anexos, dentre outras informações, constam as normas e as resoluções que preveem, por exemplo, o Estágio Supervisionado, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

A seguir, tabela com a distribuição, por período, dos conteúdos obrigatórios:

²² Não há, na grade curricular do curso, Linguística I e II

Tabela 1: Estrutura Curricular – Periodização.

PER	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	C.H.
1º	IHP041	Comunicação em Prosa Moderna I	-	4.4.0	60
	IHP013	Teoria da Literatura I	-	4.4.0	60
	IHP107	Introdução aos Estudos Linguísticos	-	4.4.0	60
	FET024	Metodologia do Trabalho Científico	-	4.4.0	60
	IHE001	Compreensão de Textos em Língua Inglesa I	-	4.4.0	60
		Subtotal		20	300
2º	IHP051	Comunicação em Prosa Moderna II	IHP041	4.4.0	60
	IHP023	Teoria da Literatura II	IHP013	4.4.0	60
	IHP112	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	IHP107	4.4.0	60
	FEF022	Psicologia da Educação II	IHP013	4.4.0	60
	IHE004	Compreensão de Textos em Língua Inglesa II	IHE001	4.4.0	60
		Subtotal		20	300
3º	IHP113	Morfologia do Português	IHP112	4.4.0	60
	IHP050	Língua Latina I	IHP051	4.4.0	60
	IHP294	Iniciação à Análise Sintática	IHP112	4.4.0	60
	IHP115	Teoria da Literatura III	IHP023	4.4.0	60
	IHP058	Prática Curricular I – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	IHP112	2.0.2	60
		Subtotal		18	300
4º	IHP114	Sintaxe do Português	IHP294	4.4.0	60
	IHP083	Literatura Brasileira I	IHP115	4.4.0	60
	IHP043	Literatura Portuguesa I	IHP115	4.4.0	60
	IHP060	Língua Latina II	IHP050	4.4.0	60
	IHP117	Prática Curricular II – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Morfologia	IHP058	2.0.2	60
		Subtotal		18	300
5º	IHP053	História da Língua Portuguesa	-	4.4.0	60
	IHP084	Literatura Brasileira II	IHP115	4.4.0	60
	IHP044	Literatura Portuguesa II	IHP115	4.4.0	60
	IHP070	Língua Latina III	IHP060	4.4.0	60
	IHP118	Prática Curricular III – Os Parâmetros Curriculares Nacionais	-	2.0.2	60
		Subtotal		18	300
6º	IHP099	Semântica da Língua Portuguesa	IHP053	4.4.0	60
	IHP086	Literatura Brasileira III	IHP023	4.4.0	60
	FET121	Didática Geral	FEF022	4.4.0	60
	IHP076	Prática Curricular IV – Leitura e Interpretação.	-	2.0.2	60
	IHP045	Literatura Portuguesa III	IHP023	4.4.0	60
		Subtotal		18	300
7º	FEA009	Legislação do Ensino Básico	FEF022	4.4.0	60
	IHP077	Prática Curricular V – Produção Textual	-	2.0.2	60
	IHP096	Estágio Supervisionado I	FET121	4.0.4	120
	IHP080	Literatura Latina	IHP023	4.4.0	60
	IHP087	Literatura Brasileira IV	IHP023	4.4.0	60
		Subtotal		18	360
8º	IHP097	Estágio Supervisionado II	IHP096	4.0.4	120
	IHP078	Prática Curricular VI – O Ensino da Gramática Normativa	-	4.4.0	60
	FEN024	Libras	-	4.4.0	60
	IHP088	Literatura Amazonense	IHP023	4.4.0	60
		Subtotal		14	300
9º	IHP098	Estágio Supervisionado III	IHP097	6.1.5	165
	IHP079	Prática Curricular VII – O Ensino da Literatura	-	2.0.2	60
	IHP116	Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial	IHP097	4.4.0	60
		Subtotal		12	285
TOTAL				156	2.745

4.4 As duas categorias de análise do PPC: linguística e pedagógica

Como já foi explicado anteriormente, a análise do PPC ocorrerá com base em duas categorias de análise. Primeiramente, o PPC será analisado sob a ótica da categoria linguística, ou seja: dos conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos alunos como seres pensantes-comunicantes. Depois disso, o documento será analisado considerando-se a categoria pedagógica, ou seja: o fazer pedagógico que se concretiza no saber a ser ensinado como proposta de ensino de Língua Portuguesa.

Assim, virá inicialmente em destaque a *competência comunicativa dos usuários da língua*, entendida como o desenvolvimento sócio-cognitivo-interativo dos indivíduos como seres pensantes-comunicantes. No segundo momento, o foco será o aspecto pedagógico na perspectiva da EL: o fazer pedagógico, a transposição didática e o ensino de Língua Portuguesa por meio de cinco pedagogias (pedagogia do oral, da leitura, da escrita da literatura e léxico-gramatical).

4.4.1 O PPC sob a ótica da competência comunicativa visando à formação de seres pensantes-comunicantes

O texto do PPC do Curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam mantém certa sintonia com as diretrizes do curso de Letras previstas no Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001, quando afirma que o graduado em Letras - Língua e Literatura Portuguesa deve estar apto para utilizar os recursos linguísticos da Língua Portuguesa “em seus diversos níveis e registros e deve, principalmente, ser capaz de utilizar de maneira competente, a língua em sua modalidade escrita, ou seja, produzir uma manifestação com coerência, coesão e correção” (RODRIGUES, 2010, p.7). Na verdade, não há um espaço específico denominado *perfil do egresso* ou *perfil do formando* no PPC e, por essa razão, será transcrito abaixo também o item *Formação de Pessoal e Mercado* que, somado à citação feita acima, nos indica qual seria esse perfil de egresso:

Formação de Pessoal e de Mercado

1. Ter capacidade de analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológicos, gramatical e semântico;
2. Ter capacidade de (re) conhecer as variedades linguísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas existentes;

3. Compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela;
4. Analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as correções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade;
5. Compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte a língua materna e de línguas estrangeiras;
6. Ter capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e conteudísticos;
7. Conhecer o processo de formação dos sistemas literários levando em consideração tanto a autonomia formal quanto as determinações histórico-sociais as obras literárias;
8. Ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura (obras) e sua respectiva fortuna crítica (história, polêmicas);
9. Ter conhecimento bem fundamentado das mais relevantes teorias críticas e ser capaz de desenvolver em relação a elas, antes, atitudes independentes que dogmáticas;
10. Adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários do Ensino Fundamental (2ª fase) e Médio. (RODRIGUES, 2010, p. 8-9).

De início, nota-se a ênfase do PPC à modalidade escrita, contrariando o que está descrito no Parecer CNE/CES nº 492/2001, como se vê abaixo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30).

Além do destaque à modalidade escrita da língua, por um lado, observamos que o PPC também aborda aspectos não mencionados e nem mesmo similares a qualquer noção apresentada no Parecer, como a noção de *diacronia* e *sincronia* e *correções internas*. Por outro lado, há informações pertinentes no Parecer não adotadas pelo PPC, como a preocupação com a formação de *profissionais interculturalmente competentes* e de profissionais *conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro*. Esses e outros aspectos serão abordados de maneira mais detalhada quando se mostrará a tendência do PPC às abordagens estruturalistas e gerativistas nas propostas lingüísticas de sistematização da língua/linguagem humana e da chamada gramática normativa, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

Até o momento, estão sendo evidenciadas características do PPC que depois serão confrontadas, inicialmente, com a categoria lingüística e, posteriormente, com a pedagógica. Nesse sentido, por se tratar de um estudo visando a contribuições lingüísticas e pedagógicas

com a finalidade propositiva de reformulação do PPC do curso, é natural serem observados pontos específicos a serem repensados. Enfatiza-se, portanto, que o interesse não é expor fragilidades do PPC - embora isso ocorra naturalmente em um estudo com características de instrumento de diagnóstico visando a reformulações – mas, sobretudo objetiva-se apontar outras direções possíveis.

É nesse sentido que destacamos agora outro aspecto paradoxal observado no texto do PPC. Como já explicamos, o PPC da licenciatura do Parfor segue o mesmo modelo do curso regular de Letras da Ufam e, como também já mencionamos, esse curso foi criado oficialmente no ano de 1965. Desse modo, o curso de Letras já formou muitos dos professores de Língua Portuguesa do Estado do Amazonas. Por essa razão, considera-se oportuno analisar a crítica elaborada logo no início do PPC do curso regular, portanto, também do PPC do Parfor, sobre o baixo desempenho dos alunos ingressantes quanto às habilidades apresentadas no que diz respeito à língua portuguesa:

Essas habilidades, o aluno, ao ingressarem num Curso de Letras, já deveriam possuí-las. Porém, não é o que ocorre com nossos alunos em decorrência da maneira equivocada como se ensina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. O aluno chega ao curso superior sem a capacidade de usar, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa tanto na sua modalidade oral quanto, principalmente, em sua modalidade escrita. Por tais razões, há a preocupação de todos os professores do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa²³ no sentido de contribuir para que o aluno se torne cada vez mais proficiente na utilização da modalidade escrita da Língua Portuguesa e para sua preparação para o seu ensino, (RODRIGUES, 2010, p.7-8).

Como se nota, o documento atribui à Educação Básica as dificuldades encontradas pelos professores “para que o aluno se torne cada vez mais proficiente na utilização da modalidade escrita da Língua Portuguesa” (RODRIGUES, 2010, p.8). Embora desprovidas de maior rigor acadêmico, as críticas que o PPC faz aos alunos ingressantes apresentam mais elementos para a construção do perfil de egresso que o curso pretende atingir: um aluno proficiente na modalidade escrita da língua materna.

Quando se fala em falta de rigor acadêmico, enfatiza-se que são argumentos pautados muito mais no senso comum do que em análises linguísticas mais aprofundadas. Afinal, será que é mesmo a falta de conhecimento da modalidade escrita da língua a grande dificuldade para os estudantes se tornarem indivíduos com maior competência comunicativa/linguística?

Se observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) – que, como o próprio nome indica, devem ser vistos como parâmetros para a educação escolar - veremos que

²³ Na verdade, pela grade curricular, observa-se que há mais disciplinas relacionadas à literatura brasileira do que à literatura portuguesa. Nesse sentido, caberia uma reflexão sobre a designação atual do curso.

eles evidenciam os seguintes pontos para o desenvolvimento das competências e habilidades em Língua Portuguesa:

1. Considerar a Língua Portuguesa como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, [...].
2. [...] Analisar os recursos expressivos da língua verbal, relacionando texto/contexto, mediante a natureza, função, organização e estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas), [...].
3. [...] Confrontar opiniões e ponto de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal, [...].
4. [...] Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 19-22).

Poder-se-ia argumentar, entretanto, que isso foi pensado para aluno de Ensino Básico, não tendo valor para o ambiente universitário, como no caso dos alunos de Letras. Contudo, como o próprio PPC do Parfor indica no item *Campo de Atuação Profissional*, “o licenciado em Língua e Literatura Portuguesa é antes de tudo um professor, sua atuação, formação e experiências dentro do curso consolidarão esse perfil” (RODRIGUES, 2010, p. 9). Isso significa que o objetivo não é apenas *ensinar aos alunos*, mas *ensinar a ensinar* alunos do Ensino Básico. Por esse motivo, o perfil de egresso do aluno do Ensino Médio proposto pelos PCN deve ter uma estreita relação com o curso de Licenciatura em Letras.

Dessa forma, os PCN estão propondo às instituições competentes da rede de ensino que um aluno deveria ter acesso às abordagens que enfocam os recursos comunicativos e interacionais no sistema linguístico da língua, fundamentais para as relações sociais. Nesse sentido os PCN destacam que o indivíduo pode ser conhecido pelos textos por ele produzidos, ou seja, pelo modo como manipula os recursos linguísticos que lhes estão disponíveis.

Assim sendo, para os PCNEM, ao fim do Ensino Médio, o aluno “deveria compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, (BRASIL, 2000, p. 6). Certamente, essa orientação também pode ajudar na construção de um perfil de egresso para o PPC, primeiramente, porque a visão apresentada pelos PCN é muito abrangente e está em sintonia com as diretrizes previstas para o curso de Letras, estabelecidas com o Parecer CNE/CES nº 492/2001.

Essa situação não difere se o PPC for comparado com a Resolução CNE/CP nº 2, que determina o seguinte no capítulo I, artigo 2º e parágrafo primeiro:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3)

A Resolução CNE/CP Nº 2 estabelece, portanto, o exercício da docência como uma ação profissional permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, cuja finalidade é a ampliação e a atualização profissionais. Nesse sentido, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá – como consta no capítulo III, artigo 8º - apresentar uma série de habilidades e compromissos com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, como evidenciam os incisos abaixo do referido artigo:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015, p. 7- 8).

Todos os incisos evidenciam a preocupação do documento com a valorização das diferenças culturais, étnicas, raciais, religiosas etc. Além disso, enfatizam a interação entre

instituição educativa, família e comunidade e evidenciam a postura investigativa e propositiva para a solução integrativa de possíveis problemas socioculturais e educacionais, devido a eventuais situações complexas nessas duas realidades. Tudo isso visando à superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Verifica-se, portanto, que alguns pontos do perfil profissional do PPC do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam se distanciam muito da proposta de tal Resolução. Por exemplo, enquanto o PPC inicia a questão da formação profissional evidenciando a capacidade de analisar, descrever e explicar - diacrônica e sincronicamente - a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológicos, gramatical e semântico, a Resolução trata da necessidade de o egresso atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. Se alinhássemos paralelamente cada ponto do perfil profissional do PPC e comparássemos com o perfil de egresso da Resolução, observaríamos que os pontos do PPC são voltados a questões teóricas, enquanto o documento governamental prioriza questões socioculturais e educacionais/pedagógicas.

Além disso, a Resolução, no capítulo III, artigo oitavo e parágrafo único, aborda uma questão não observada pelo PPC, de extrema importância para o curso de Letras Parfor, por fazer referência à cultura indígena:

Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes. (BRASIL, 2015, p. 8).

A EL segue por uma linha de bastante proximidade com a Resolução CNE/CP nº 2 ao evidenciar a formação dos indivíduos como seres *pensantes-comunicantes* a partir do conceito de *competência comunicativa*. Tal qual previsto na Resolução, para a EL é essencial que sejam levados em consideração o *lugar* e os *sujeitos* envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa visão defendida pela EL está em consonância com os estudos bakhtinianos ao privilegiar o caráter interativo e dinâmico da comunicação como prática social. De fato, Bakhtin se dedicou a observar a ação do ser humano sobre o mundo, afirmando que a verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas a interação verbal.

Isso significa que os signos devem ser estudados não como uma enunciação monológica isolada, e sim a partir de sua característica de inserção no contexto social, como atos de fala.

De fato, foi seguindo as indicações propostas no âmbito na EL que se decidiu pelas observações das *falas* dos estudantes sobre o curso e que foram de grande importância para as elaborações das proposições feitas ao colegiado do curso relativas ao PPC, visando à reformulação desse documento.

Seguem abaixo, as primeiras citações dos discentes:

Texto 1

Devemos sempre ser respeitados por todos os professores, e que entendendo nossa realidade que é totalmente diferente da cidade de Manaus. E que não fiquem falando mal de nós, como certos professores.

Texto 2

Como aluno coloco uma questão que o ministrante foi um dominador na sala de aula mas percebo que ele explora-se um pouco lento muito corrido

Texto 3

NÃO TENHO NADA A CRITICAR E SIM QUE ELE SINTA A REALIDADE DE CADA ESPAÇO.

POIS OS CONTEÚDOS SÃO MUITOS EXTENSOS E O TEMPO É CURTO PARA O APRENDIZADO MAS, CONTRIBUIU FOI BOM.

No texto 1, destacamos o aluno chamar a atenção para a diversidade entre o contexto em que está inserido e aquele da capital amazonense, de onde vinham os professores para ministrar as aulas. Essa primeira fala, que é reflexo de outras, sinaliza para a percepção de que faltou uma adequação do *lugar* onde o curso está sendo ministrado: “nossa realidade é totalmente diferente de Manaus” (grifo meu). Outra fala emblemática é a seguinte: “devemos

sempre ser respeitados por todos os professores”. Mais adiante, serão transcritas citações de agradecimentos ao trabalho dos professores, pois foram muitas as citações nesse sentido, mas, neste momento, fica evidente que esse aluno não se sentiu respeitado em sua diversidade regional (cultural) pelo professor da disciplina.

Já no texto 2, o discente destaca a pressa com que a disciplina foi ministrada. Na terceira resposta, observamos as duas reclamações anteriores, ou seja, primeiramente, o aluno chama a atenção ao fato de que há *espaços* distintos e, em seguida, indica a incompatibilidade entre quantidade de conteúdo e o tempo disponível, dificultando o aprendizado dos alunos.

Diante do que foi exposto, tem-se, portanto, três pontos do PPC que devem ser analisados:

1. *O perfil do graduado em Letras segundo PPC* – o qual prevê que o aluno deve estar apto a utilizar os recursos linguísticos da Língua Portuguesa em seus diversos níveis e registros e deve, principalmente, ser capaz de utilizar, de maneira competente, a língua em sua modalidade escrita, ou seja, produzir uma manifestação com coerência, coesão e correção.
2. *A dificuldade do curso de Letras para atingir esse perfil de egresso* – e a causa disso, segundo o PPC, ocorre porque os alunos ingressantes iniciam o curso sem terem desenvolvido, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa, de modo particular na modalidade escrita, devido à formação inadequada que tiveram nos níveis fundamentais e médio da educação escolar.
3. *As percepções dos alunos do Parfor* – atestam a dificuldade de alguns professores entenderem que há diferenças entre a realidade da capital e do interior do Amazonas e sinalizam para a incompatibilidade entre o modo acelerado como as disciplinas do curso são ministradas para o cumprimento da carga horária estabelecida pelo PPC e a capacidade de assimilação dos alunos.

Verificou-se que, na primeira situação, *o perfil do graduado em Letras segundo o PPC*, mantém uma relação de causa e efeito com as outras duas situações conjunturais. Desse modo, para o PPC, a maneira equivocada do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio é a causa de os alunos iniciarem o curso de Licenciatura em Letras despreparados sob o ponto de vista do domínio das habilidades relativas à modalidade escrita da língua, que por sua vez é a causa de o curso não atingir seu perfil de egresso.

Quanto a isso, levando em consideração que o PPC será analisado tendo em vista a primeira categoria de análise (*os conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos indivíduos pensantes-comunicantes*), de início observa-se que há necessidade de se rever a crítica ao modo de ensinar Língua Portuguesa por duas razões: a primeira, por não ficar claro se o problema são os documentos oficiais norteadores dos parâmetros que apresentam propostas “equivocadas” para o ensino de língua materna ou se a questão é mais localizada, ou seja, as escolas do Estado do Amazona não estão conseguindo executar as propostas oficiais com eficiência, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Insiste-se na reformulação dessa crítica, pelo fato de que, como já foi dito anteriormente, o PPC não pode apenas indicar o problema e não assumir sua parcela nesse possível cenário de “inadequação” do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, afinal, o curso forma professores de Ensino Básico há mais de cinco décadas.²⁴ O que se está dizendo é que o curso de Letras não pode se limitar apenas à atitude de identificar os problemas e não tentar solucioná-los efetivamente. Nesse sentido, espera-se uma atitude proativa quanto a essa questão, afastando-se de um modelo de instituição detentora quase que exclusiva do saber, imposto de cima para baixo. Um modelo de dominação que subjuga o outro e não o torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem, mas mero espectador.

Isso significa rever as estratégias de ensino para se chegar ao perfil de aprendente-ensinante pretendido, e, antes disso, rever seu perfil de egresso e se ele, de fato, corresponde à realidade regional onde o curso ocorre, o que certamente não acontece. Por essa razão, a melhor atitude seria redefinir o modelo de *egresso do curso* contextualizado com o *lugar* onde vivem os estudantes, levando em conta a necessidade de o processo de ensino e aprendizagem ser construído socialmente pelo trabalho interativo dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, como defende Geraldi (2004), a sala de aula torna-se um espaço de interação verbal, onde professor e aluno compartilham saberes e conhecimentos na condição de sujeito herdeiros da produção cultural.

Esse pensamento está em estrita sintonia com a *noção de competência comunicativa* da EL, a qual prevê o favorecimento de didáticas que contribuam para o domínio das múltiplas possibilidades de usos “que tipificam a diversidade dos matizes culturais do povo ou da nação brasileira – o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa

²⁴ Certamente, nem todos os professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas de Ensino Básico do Estado foram formados pela Ufam. Além disso, há o problema de professores com outras formações acadêmicas e professores sem formação superior que também lecionam a disciplina em questão.

dos aprendentes e não do professor” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 32). Trata-se de um modelo de competência pautada pelos mais variados modos de conhecimento: linguísticos, psicolinguísticos, socioculturais, históricos, textual-discursivos, semióticos etc.

Como prevê o grupo GPEDULING, o ensino de Língua Portuguesa, por meio da *competência comunicativa*, deve permitir uma visão de língua como um produto cultural e histórico reconhecido pelos falantes e utilizado pelas comunidades integrantes desse domínio linguístico (BECHARA, apud PALMA; TURAZZA, 2016, p. 345). Nessa perspectiva, não cabem expressões de intolerância linguística dirigidas a uma parcela significativa de brasileiros, do tipo “o pessoal do interior não sabe falar português direito”, “na região *tal*, eles falam errado o português” etc. Isso porque a língua engloba diversos saberes/tradições e variações, não sendo nunca um sistema único, fechado e engessado.

Por conta disso, para o ensino de língua materna, deve prevalecer o enfoque epilinguístico, concretizado numa abordagem sociocognitivo-interativa. Além disso, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve se pautar pela dicotomia *educação e cultura*, ou seja, condicionar o ensino da disciplina conforme o modelo de formação de cada sociedade. A textualidade – qualificada pela discursividade – “deverá responder pelos processos de recontextualização da cultura nacional brasileira de nossas instituições nacionais, tendo como parâmetros a dialogia e revisão da velha história oficial, de forma a descontextualizar o Estado Brasileiro” (PALMA; TURAZZA, 2016, p. 346).

Sobre essa questão do ensino de Língua Portuguesa sob a ótica da competência linguística/comunicacional, Oliveira diz o seguinte (2017):

Para alcançar tais objetivos educacionais mais amplos, uma das áreas acadêmicas fundamentais referidas nos PCNs é a de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Trata-se de uma área marcada por pluralidade e dinamicidade, em consonância com os traços caracterizadores do século XXI. Essa área tem também forte componente contingencial, visto que as diversas formas de manifestação de linguagem e de códigos, bem como suas tecnologias, são impactadas por fatores de ordem social, temporal, cultural, histórica, entre outros. Assim, toda manifestação de linguagem deve ser considerada a partir das propriedades que a contextualizam, em sentido lato; é preciso saber como, quando, porquê, para quê, com quê, entre outras indagações, no momento de analisar e produzir linguagem. (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Assim sendo, num curso localizado numa região marcada pela diversidade cultural, devido à multiplicidade étnica, *o perfil de egresso* precisa levar em consideração o contexto situacional e atualizar-se de modo a conter o pluralismo linguístico típico da região amazônica.

De fato, muitas das *falas* dos estudantes nas fichas sinalizam a falta de visão das diferenças entre a realidade de docentes e discentes, ou seja, teria faltado a conscientização do *lugar* desses aprendentes-ensinantes (ApEn) como *sujeitos*: “*nossa realidade é totalmente*

diferente de Manaus” e “*devemos sempre ser respeitados por todos os professores*”. São percepções indicadoras de que houve, em alguns casos, choques culturais entre ApEn e EnAp. Nas turmas com estudantes indígenas, esses choques foram ainda mais evidentes, devido à falta de conhecimento mútuo não só entre docentes e discentes, mas igualmente entre indígenas e não indígenas. Esses atritos foram mais visíveis nas situações de avaliação em grupo.

Um exemplo bem ilustrativo disso aconteceu quando um EnAp solicitou a uma turma, composta por indígenas e não indígenas, um trabalho em grupos relacionado à obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que deveria ser apresentada em forma de seminário. Segundo o docente, ele tentou mesclar estudantes indígenas e não-indígenas, mas havia dois caciques na sala que não concordaram, sendo montadas duas equipes formadas por ApEn indígenas (cada uma liderada por um dos caciques) e equipes formadas por estudantes não indígenas.

Para o seminário, os discentes deveriam aplicar à leitura do romance alguma abordagem da crítica literária, porém muitos dos indígenas não se detiveram na obra de Graciliano Ramos, mas à vida dos índios e à seca dos rios (cheias e vazantes sazonais dos rios e igarapés da Amazônia). Sobre essa avaliação, o docente disse o seguinte, em parte de sua entrevista para a pesquisa:

- “Quando atribuí as notas aos seminários, tive problemas mais uma vez. Dei nota 5.0 às duas equipes de indígenas apenas para não os reprovar. Mas quando eles viram que as outras equipes tinham obtidos notas maiores, ficaram indignados, queixando-se que eu era preconceituoso com o povo ticuna, que só dava nota baixa para o povo ticuna. Na sequência da disciplina, para não ter maiores problemas, solicitei que eles contassem as narrativas da cultura deles, e fui aplicando o conteúdo de crítica literária a essas narrativas. Foi uma experiência desafiadora e muito difícil, porque quando eu tentava entender os indígenas, o restante da turma reclamava que a disciplina estava sendo muito superficial.”²⁵

Esse fato é bem ilustrativo dos diversos contextos interculturais amazônicos e as especificidades relativas a eles. Nesse sentido, não há como desconsiderar essas peculiaridades, principalmente, os aspectos relacionados ao contato entre etnias indígenas e comunidades não indígenas que compartilham o mesmo espaço e, por isso, mantêm um intercâmbio cultural característico dessa interação social que, em alguns casos, ocorreu com o uso da força das armas, deixando sequelas perpetuadas até os dias atuais.

Com base nesse contexto intercultural, Suanno (2017) reforça a necessidade de uma reformulação da visão de educação, ciência, sociedade e política a partir da consciência de que

²⁵Professor do curso de Letras – Língua e literatura Portuguesa do curso do Parfor Ufam em depoimento para a pesquisa.

fazemos parte de uma mesma comunidade humana e, portanto, as ações políticas deveriam ser pautadas por uma ótica de cidadania planetária, ou seja, uma cidadania para todos, sem distinções de qualquer natureza, levando-se em consideração as especificidades de cada povo. É nessa perspectiva que se coloca a situação da formação dos estudantes do Parfor, ou seja, na necessidade da articulação entre educação formal e formação humana, visando ao desenvolvimento dos “*saberes essenciais para a vida* articulados aos *conhecimentos fundamentais* que devem ter todos os brasileiros e brasileiras” (SUANNO, 2017, p.7).

Certamente, não se está falando daquelas poucas etnias indígenas que ainda vivem isoladas na selva amazônica, evitando o contato como a chamada “civilização”. Os povos indígenas aqui mencionados são aqueles com contato já consolidado e que mantêm ligação de troca cultural com grupos não indígenas, como no caso da relação de tais povos indígenas com comunidades ribeirinhas. Para esses casos, também compartilhamos o pensamento de Suanno (2017), para quem é essencial o acesso dessas etnias às instituições escolares e acadêmicas por permitir a aquisição de habilidades comunicativas da oralidade, da leitura e da escrita aos falantes de línguas minoritárias.

Por tudo que foi exposto, credita-se que a *competência comunicativa* vista sob a ótica do *epilinguismo* é um ponto que pode potencializar o PPC do curso de Letras. Nesse sentido, defende-se que ajustes devem ocorrer de modo particular na grade curricular do curso: enxugá-lo no que diz respeito a presença de uma visão *normativa* do ensino de língua e acrescentar mais abordagens com fundamentos *sociocognitivo-interacionais*, nas *práticas discursivas*, no multilinguismo e multiculturalismo.

Seguindo por uma abordagem prevista pelos princípios da EL, o PPC deve focalizar a língua nas modalidades oral e escrita por meio de uma perspectiva textual e discursiva dos processos interacionais humanos. Desse modo, os elementos léxico-gramaticais são concebidos a partir de seu funcionamento efetivo, permitindo aos usuários o uso efetivo e proficiente dos recursos linguísticos. Tal opção prevê a descentralização do modelo tradicional de ensino de língua materna, fortemente concentrado na abordagem das estruturas gramaticais e influenciado quase que exclusivamente pelo modelo cartesiano.

Assim sendo, as categorias gramaticais da língua são analisadas como recursos necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais da linguagem. Por conta disso, o ensino-aprendizagem da língua deve igualmente considerar as variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas, bem como os diversos tipos de conhecimento: linguísticos, psicolinguísticos, sociais, culturais, históricos, textuais-discursivos, estratégicos, semióticos etc.

Certamente, essa atualização irá dinamizar o PPC, que na configuração atual é fortemente marcado pela influência do *estruturalismo* e do *gerativismo*, linhas que não consideram o usuário da língua e propõem a imanência do estudo linguístico. Entretanto, não há razões para não se apropriar do patrimônio linguístico de abordagens mais pragmáticas que, desde os anos de 1960, têm trazido dados mais atuais e de grande contribuição para os estudos linguísticos, como a *teoria da enunciação*, a *linguística textual*, a *análise da conversação*, as *abordagens funcionais*, para citar algumas, compondo o que se conhece como a linguística do discurso.

Um exemplo do que se está dizendo quanto à desatualização do PPC pode ser observado na disciplina IHP041 Comunicação em Prosa Moderna I (uma das poucas disciplinas específicas para a produção textual) que, em seus objetivos, diz o seguinte:

Ao final da disciplina, o aluno deverá aprimorar o seu desempenho na produção escrita, habilitando-se a produzir textos amparados nos princípios de organização, unidade, coerência e concisão. Partindo do conceito de base linguística e processos discursivos, estabelecer referências para a compreensão da língua como instrumento de comunicação e poder. Partindo do conceito de parágrafo como unidade de composição privilegiada, dominar e exercitar seus mecanismos de constituição, tendo como apoio o estudo dos variados aspectos da estrutura do período e a leitura crítica de textos selecionados. (RODRIGUES, 2010, p.19).

Assim, ao mesmo tempo em que enfatiza expressões mais afins com as teorias linguísticas, descreve o “parágrafo padrão como unidade de composição privilegiada”. Subentende-se, portanto, que a prática de produção de texto deve necessariamente passar pelo viés do parágrafo padrão. A ementa da disciplina, além de destacar o parágrafo e “seus mecanismos de constituição”, prevê o estudo da frase e suas características no interior do parágrafo, como se pode observar na transcrição abaixo:

Informações de caráter linguístico: variedades da língua e padrão brasileiro. O parágrafo padrão como unidade de composição: formas de constituição, características e qualidades. A frase e suas características no interior do parágrafo. Produção de parágrafos. Redação: processo e estrutura. Produção de texto. (RODRIGUES, 2010, p.19).

Ao privilegiar a noção de parágrafos, o PPC pode transmitir aos estudantes duas noções com pouco ou sem nenhum respaldo teórico nos estudos linguísticos atuais: a de as regras para estruturação dos parágrafos também poderem ser aplicadas a uma dimensão superior, no caso, o texto. Além disso, no ato de produção textual, nem todos os parágrafos estão estruturados de tal modo que não possam ser movidos de um ponto a outro do texto.

Não se critica a necessidade da boa organização do parágrafo, que certamente é importante para todo e qualquer gênero textual. Critica-se o enfoque dado a essa noção ao ponto

de haver a necessidade de “privilegiá-la”. A LT sempre seguiu por um caminho distinto de uma concepção de texto como junção de parágrafos ou frases. Portanto, critica-se a prioridade dada ao parágrafo e à frase como se fossem, sozinhos, garantia para um texto coeso e coerente. Essa escolha está relacionada às linhas teóricas adotadas – o estruturalismo e o gerativismo. Do mesmo modo, a opção pelo o foco na *redação* remonta aos anos de 1950, pautada na concepção de linguagem como comunicação e vigente até a segunda metade dos anos 1970.

Já a produção textual, na perspectiva da LT, caracteriza-se como a ação de escrever textos com a finalidade de interferir sobre a ação de um outro, estabelecer relações, criar proximidades, persuadir, atingir objetivos etc. Essa proposta de produção de texto muito valorizada pelos linguistas de texto teve grande impulso com a abordagem da linguagem como atividade humana do falar na qual “são distinguidos três planos relativamente autônomos no âmbito linguístico: o plano *universal*, o plano *histórico* e o plano *individual* (PASSARELLI, 2002, p. 45).

Como vimos, no capítulo referente à fundamentação teórica, o terceiro plano diz respeito à chamada competência textual, e é nele que podemos localizar os gêneros regulamentados socioculturalmente pelas práticas discursivas humanas manifestadas por meio de um texto que, por sua vez, é o objeto concreto, “material empírico resultante de um ato de enunciação” (DELL’ISOLA, 2017, 339). Assim, como afirma Adam (2011, p. 45), “para que um sentido seja atribuído a um texto, é preciso que seja projetado, de certa forma, sobre ‘o pano de fundo de um esquema discursivo preexistente’”.

Portanto, seria muito mais produtora que as disciplinas de Prosa Moderna I e II focalizasse bem mais a questão dos gêneros textuais do que as concepções de parágrafo ou frase para a abordagem da produção textual. De fato, diferentemente, por exemplo, da noção de frase, que é uma unidade linguística com alto grau de abstração e encontra sua funcionalidade na descrição linguística em abordagens - principalmente ou quase exclusivamente - metalinguísticas, os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social e têm, portanto, o propósito de ordenar e estabilizar (apesar de serem maleáveis) as atividades comunicativas num determinado contexto social, ou seja, as atividades do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2008).

Por conseguinte, “os gêneros textuais devem ser entendidos como diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas, manifesta-se por meio de um texto, que é objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação” (DELL’ISOLA, 2017, p. 344). Trata-se de formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem a partir da proposição de parâmetros para diferentes planos de

organização textual condicionados pelos propósitos comunicativos dos usuários da língua. Assim, devem ser levados em conta muitas mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas características linguísticas e estruturais.

Conforme ensina Marcuschi (2008), os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Elas se materializam em textos, que apresentam sequências linguísticas e constituem os tipos textuais. Esses tipos abarcam cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Vê-se, portanto, que a produção de um texto, como manifestação de um gênero textual, utiliza-se de recursos muito distintos daqueles previstos para a produção de um parágrafo.

Portanto, bem mais importante que trabalhar o parágrafo ou mesmo a frase como unidade privilegiada na produção de texto, verifica-se a carência de maior espaço para a noção de gênero textual. De fato, Marcuschi (2012) destacava que, desde os primeiros trabalhos sobre LT, já se tinha a certeza de que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase, e a gramática da frase não dá conta do texto. Com isso, o autor evidencia que a LT segue no sentido contrário da proposta da disciplina Comunicação em Prosa Moderna, de trabalhar a “frase e suas características no interior do parágrafo”.

Na disciplina Comunicação em Prosa Moderna II, o critério se mantém, “partindo do domínio do parágrafo como unidade de composição didaticamente privilegiada, aplicar seus mecanismos de construção à produção dos variados gêneros de textos”. Esse trecho reforça a impressão de que os textos são como parágrafos apenas com maior dimensão, uma vez que, para o texto, propõe-se a aplicação dos mesmos mecanismos.

Além de Prosa Moderna I e II, a grade curricular do PPC tem outra disciplina obrigatória voltada à produção textual denominada Prática Curricular V – Produção Textual, ofertada no sétimo período, e as disciplinas optativas IHP119 Prática de Produção do Texto e IHP 061 Expressão e Comunicação Verbal. Em todos os casos, continua-se falando em produção textual por meio da noção de parágrafo. Portanto, a preocupação está na organização do texto, visando a atingir a comunicação entre os interlocutores, não sendo levados em conta os gêneros textuais e suas particularidades.

Com base nessas observações, propõe-se o seguinte ponto como essencial para a reformulação do PPC sob a ótica da competência comunicativa:

1. *Necessidade de adequação do PPC à pluralidade sociocultural amazônica* – entende-se que a adequação do PPC, como instrumento efetivo de ensino em ambiente amazônico, deva passar necessariamente pela atualização dos conteúdos programáticos

e da prática docente com base em estratégias pragmáticas de ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, deve-se ter como referência a *competência comunicativa* de seus usuários em situações concretas de interação linguística, e não um modelo estanque de língua, fundamentado por conceitos de imposição de usos padronizados da língua, como no caso da chamada gramática normativa, que procura legitimar uma única variante considerada de prestígio.

No que diz respeito à atualização, não há razão acadêmica para a disciplina Linguística Textual não fazer parte da grade curricular entre as disciplinas obrigatórias. Afinal, as vantagens são inúmeras:

1. Mantém um diálogo interdisciplinar com outras propostas linguísticas, mantendo interfaces com diversos campos de investigação como o Funcionalismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise Crítica do discurso, entre tantas outras abordagens;
2. Já tem um percurso muito bem estruturado no Brasil, com diversos grupos de pesquisa em muitas universidades do país, muitas obras publicadas de autores estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa, assim como a publicação de autores brasileiros como Ingedore V. Koch e Luiz Antônio Marcuschi;
3. Tem uma proposta muito bem configurada após mais de cinco décadas de pesquisas, reformulações e novas contribuições na busca de compreender e explicar o texto.
4. A LT está em sintonia com a dimensão linguística da competência comunicativa a partir da abordagem do texto por meio dos gêneros textuais, tendo o texto como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas;
5. Defende posições teóricas e procedimentos metodológicos que evidenciam tanto a língua nas modalidades oral e escrita, concebendo as estruturas léxico-gramaticais reinterpretadas pela abordagem que aproxima as noções de texto e de discurso.
6. Nos últimos anos vem se fortalecendo o aspecto hermenêutico do sentido, tratando da questão dos níveis articulados com o sentido do texto.

Afirmamos o mesmo para as práticas discursivas. Durante o período da pesquisa, consultamos diversos PPC do curso de Letras de outras universidades e foram poucos aqueles que não mantinham disciplinas obrigatórias referentes às práticas discursivas em suas grades curriculares. Isso porque estudos relacionados ao discurso colaboram efetivamente com a visão de tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua de modo consciente nas diversas situações linguísticas e permitir o desenvolvimento integral desses indivíduos como sujeitos, inseridos

numa sociedade dialogicamente organizada. Seguindo nessa direção, o termo *aprendente-ensinante* evidencia justamente isso: o estudante não deve ser concebido tão somente com um captador de conhecimento, e sim como um colaborador ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão mais discursiva, destacam-se os estudos de Jean-Michel Adam, que consegue estabelecer a interface entre os estudos da textualidade e as práticas discursivas. De fato, Adam (2011) insere sua abordagem dentro dos estudos da linguagem que contemplam a articulação texto/discurso. No caso das turmas do Parfor, uma abordagem desse tipo pode trazer grande benefício devido ao contexto multicultural da região atendida pelo curso. Isso porque a metodologia de Adam é toda fundamentada em textos concretos, ou seja, o autor apresenta um conceito ou uma categoria descritiva e logo explica o funcionamento em textos concretos.

Desse modo, ele mostra que tais categorias podem ser utilizadas nos mais variados gêneros orais ou escritos. Se pensarmos que muitas etnias indígenas só recentemente tiveram suas línguas registradas na modalidade escrita e se somarmos a isso o fato de que os estudantes do Parfor estão tendo de cursar uma licenciatura numa língua distinta de suas respectivas línguas maternas, constata-se que ainda há um longo percurso a se fazer. Portanto, é essencial para esses alunos uma proposta como a de Adam, que apresenta uma teoria da produção co(n)textual de sentido através de categorias descritivas desdobradas em diferentes subcategorias formando um conjunto de operações que, de uma sequência de enunciados, concebe um todo unificado. Em outras palavras, tem como tarefa primordial esmiuçar as relações de interdependência que fazem de uma rede de indeterminações um texto coerente e coeso.

Assim, de acordo com a noção de texto como unidade linguística, a proposta de Adam apresenta-se tal qual uma sistematização sequencial de operações de textualização, ordenadas hierarquicamente e fundamentadas a partir de análise empírica de textos “concretos”: é uma teoria que concebe tanto a descrição sequencial linear do texto, quanto sua estruturação não linear.

Isso é muito diferente, por exemplo, da proposta da disciplina Iniciação à Análise Sintática, que prevê a descrição de estruturas da língua por meio da análise do chamado período simples, observado em frases descontextualizadas do seu uso efetivo ou da disciplina Morfologia do Português, que segue abordagem semelhante à da Iniciação à Análise Sintática com a diferença de não serem as estruturas sintáticas observadas, e sim as morfológicas. Portanto, em ambas disciplinas são enfatizados aspectos internos da língua e deixadas de lado dimensões mais externas, como o contexto de produção.

Já na abordagem de Adam (2011), há a preocupação em conciliar as dimensões interna e externa, relativas à produção textual. Desse modo, a textualização é construída a partir de duas “forças” distintas, mas complementares: as “forças centrífugas” e “as forças centrípetas”. Na primeira, encontram-se os dados externos ao texto, como as formações sociodiscursivas e os gêneros textuais. Na segunda, encontram-se aqueles elementos que sustentam a unidade do texto e, por isso, garantem sua dinâmica interna.

Entre as disciplinas optativas do PPC, verifica-se a disciplina Análise Crítica do Discurso. Aparentemente, ela seria uma boa opção para as abordagens relativas às práticas discursivas, ou seja, às forças centrífugas evidenciadas por Adam. No entanto, ao analisar objetivos e ementa da disciplina, tem-se a impressão de estar diante de uma abordagem não de aspectos atinentes ao discurso, mas à produção do texto.

De fato, o objetivo geral diz o seguinte: “possibilitar a produção de textos de diferentes gêneros, sob o enfoque da persuasão, de sua argumentação e de sua organização textual” (RODRIGUES, 2010, p. 91). Objetivos específicos: “analisar textos em diferentes contextos procurando verificar elementos que contribuam para uma boa estruturação textual; verificar nos textos os aspectos que denotam a intenção de seu produtor; empregar os verbos modais como um recurso de persuasão; observar e produzir textos tendo como base a unidade e a coesão textual; observar e produzir textos que correspondam a diferentes gêneros textuais” (RODRIGUES, 2010, p. 91). Na ementa-se tem-se: “Texto – Marcas Linguísticas da Argumentação – As Modalidades do Discurso – Intencionalidade – Persuasão – Organização Textual – Coesão micro e macro – Produção Textual e Análises de Discurso de Contextos diversos” (RODRIGUES, 2010, p. 91).

Essa amalgamação de aspectos textuais mesclados a dados do discurso - como “as modalidades do discurso” e “análise de discurso de contextos diversos” - sem critérios bem estabelecidos pode suscitar confusão e equívoco na assimilação de dados específicos do texto e os dados específicos do discurso. Certamente, há uma relação de proximidade entre as noções de texto e discurso, mas não exatamente como mostra a disciplina Análise Crítica do Discurso. Tal relação segue muito mais no sentido apresentado por Adam, que relaciona LT e análise de discurso, postulando tarefas distintas para as ambas as abordagens, complementares na construção de uma teoria da produção co(n)textual de sentido.

O mesmo se pode dizer de Fairclough, para quem tanto o conceito de discurso quanto o de análise de discurso devem ser vistos por uma perspectiva tridimensional, ou seja, qualquer ‘evento’ discursivo é considerado simultaneamente um texto. Desse modo, segundo o autor,

A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção de ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. (FAIRCLOUGH, 2001, p, 22).

Nesse sentido, o discurso deve ser concebido como um modo de ação, uma forma de as pessoas poderem agir sobre os outros (sobre o mundo). Assim, evidencia a relação dialética entre discurso e estrutura social, na qual o discurso institui as estruturas sociais ao mesmo tempo em que é moldado por elas. Nesse sentido, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade como o sistema de conhecimento, de crença e as relações sociais.

Conforme se pode observar, tanto a postura defendida por Adam (2011) quanto a defendida por Fairclough (2001) diferem significativamente da abordagem proposta pela disciplina do Análise Crítica do Discurso do PPC do curso de Letras Parfor. Isso reflete muito a necessidade de atualização do conteúdo programático das disciplinas da grade curricular do PPC do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam.

Entretanto, a atualização não se restringe a alterações do conteúdo programático; também a grade de disciplinas precisa ser revista, com a diminuição de disciplinas obrigatórias voltadas para descrição das unidades gramaticais da língua portuguesa - seja por meio da abordagem normativa ou prescritiva - e disciplinas de língua latina. Desse modo, espera-se que possa surgir espaço para disciplinas como Linguística Textual, Teoria da Enunciação, Análise da Conversação, Análise de Discurso e/ou Análise Crítica do Discurso (mas com conteúdo adequado a essa proposta teórica).

Em síntese, não se está falando em exclusão de disciplinas, e sim realocação na matriz curricular: algumas disciplinas poderiam deixar de ser obrigatórias e poderiam tornar-se optativas, como as disciplinas de Língua Latina II e III.²⁶ Igualmente não se discute a importância dos estudos gramaticais; questionam-se os *modos de ensinar* descontextualizados das situações efetivas de uso. Portanto, propõem-se os princípios da EL, que reinterpreta os elementos léxico-gramaticais como recursos necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais da linguagem. Assim sendo, a língua deve ser observada levando-se em consideração a diversidade de normas, ou seja, as variantes linguísticas. Essa postura implica abordagens teóricas sociocognitivo-interacionais aplicadas em texto orais e escritos. Isso tudo com o objetivo de potencializar o PPC no sentido de permitir a formação proficiente dos estudantes como seres pensantes-comunicantes.

²⁶ Essa reformulação das disciplinas será abordada mais detalhadamente na segunda categoria de análise, dedicada a questões pedagógicas.

4.4.2 O fazer pedagógico: o conhecimento científico que se concretiza no *saber a ser ensinado*

No tópico anterior, visando à reformulação do PPC do curso de Letras do Parfor/Ufam, evidenciou-se a importância do desenvolvimento da *competência comunicativa* para a formação de *indivíduos pensantes-comunicantes* na perspectiva da EL num ambiente marcado por relações interculturais. Neste tópico, será aprofundada a questão do *fazer docente* sob a ótica do *fazer pedagógico*. Nesse sentido, além dos conceitos da EL, utilizam-se, nesta análise, os postulados da *pedagogia histórico-crítica* para quem a educação é vista “como um instrumento, como um meio, como uma via pela qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto, é, a produção historicamente acumulada” (SAVIANI, 2014, p. 47).

Seguido nessa linha, observa-se que *o modo de ensinar* do curso de Letras do Parfor precisa ajustar-se a essa realidade amazônica, e isso ficou muito evidente nas falas dos alunos. De fato, algumas das percepções sugerem que, em alguns casos, os docentes tentaram reproduzir *ipsis litteris* no curso do Parfor o mesmo *modo de ensinar* do curso de Letras regular da capital. Seguem abaixo algumas das percepções que indicam essa situação:

Texto 4

As aulas foram boas, mais temos muita carência, nos recursos didáticos referencial, devido não termos uma fonte onde procurar, mais a aula foi boa e prazerosa.

Texto 5

Muito bom, mas tem coisas que ela não relevava com por exemplo: se chegarmos atrasado era falta não verificava se acontecia algo e quando iamos dizer o porque? ela não entendia os alunos.

Texto 6

Professora não é facilitadora, sobrecarrega com conteúdos ao mesmo tempo.

Texto 7

Temos dificuldades pois a internet é muito lenta e acaba dificultando nossas pesquisas principalmente os que não tem computadores

Todas essas *falas* reforçam o que vem sendo dito: há muitas inadequações que precisam ser corrigidas para aplicar um PPC pensado para o contexto da capital e aplicá-lo no interior do estado. De fato, não há como comparar a realidade da capital amazonense com a dos municípios do interior, pois trata-se de realidades diametralmente opostas. Por exemplo, como já dissemos, a cidade de Manaus há algum tempo já ultrapassou a cifra de dois milhões de habitantes, já a cidade com maior população do interior é a cidade de Parintins, com índice populacional estimado em pouco mais de 113 mil habitantes.

Soma-se a isso a questão de infraestrutura: não há, na maioria dos casos, uma biblioteca pública que possa servir de apoio aos alunos do curso e o sinal de internet ou é baixo ou é inexistente em grande parte das comunidades ribeirinhas. Então, o docente e a coordenação do curso não podem desconsiderar tal distanciamento e as condições antagônicas entre capital e interior.

Como diz Passarelli (2002), na EL, o professor deve orientar o estudante no sentido de adquirir, por meio do saber linguístico, a capacidade/habilidade de usar adequadamente as modalidades da língua segundo a exigência da situação contextual em que se encontra. Assim, para a autora,

A educação linguística (e concepções correlatas) dispensa o glotocentrismo, investe na conscientização acerca da adequação idiomática consoante o contexto, invalida a aquisição do saber linguístico descontextualizado e fragmentário, rechaça a assimilação e a consolidação do funcionamento da língua a partir de um modelo prioritariamente metalinguístico e/ou normativo, combate a redução do ensino da língua apenas ao padrão culto ou literário, mas também não incentiva somente a língua oral espontânea, enfim, não discrimina e reconhece a legitimidade do saber linguístico prévio (dialetos), mas não deixa para segundo plano o ensino da norma da língua, que é a norma que os estudantes vão buscar na escola. (PASSARELLI, 2002, p. 50).

Passarelli destaca um aspecto estratégico da EL: não se deixa para um segundo plano a abordagem da norma-padrão, entretanto, esse enfoque também não deve ser o objetivo único do ensino de Língua Portuguesa. Outro ponto importante evidenciado pela autora é a questão da valorização da língua oral e espontânea e da legitimidade dos falares das comunidades (“o saber linguístico prévio”), que se aprendem muito antes de se ir à escola.

Outro fato que não pode ser desprezado e que foi evidenciado no texto 5 - quando o discente questiona a decisão do docente de não tolerar atrasos sem procurar escutar as possíveis justificativas dos estudantes – é a limitação de acessibilidade em algumas comunidades. De fato, muitas localidades apresentam precárias condições para o deslocamento de seus moradores por diversas razões: são ilhadas por rios e lagos ou têm estradas e trilhas em péssimas condições de traslado.

Acrescenta-se a isso a falta de apoio para o deslocamento dos estudantes de algumas das instâncias municipais, como prevê o acordo de adesão dos municípios ao Parfor. Em alguns casos, eles precisam organizar-se para conseguir pequenas embarcações para poderem participar das aulas. Um dos exemplos mais extremos do qual que tive conhecimento sobre deslocamento de discentes ocorreu com uma das etnias indígenas, cujos discentes precisavam de uma semana viajando numa *rabeta*²⁷ cruzando um rio com trechos inavegáveis devido à presença de corredeiras. Eles ficavam instalados em uma casa cedida pela administração municipal da cidade onde as aulas eram ministradas.

Além disso, em alguns desses locais, há alto índice de alcoolismo entre indígenas e ribeirinhos, e muitos estudantes se atrasam por conta disso. Em alguns casos, discentes frequentavam as aulas em condições de embriaguez. Muitas estudantes sempre se atrasavam no horário vespertino das aulas porque precisavam retornar às suas residências para preparar o almoço para seus familiares e encaminhar os filhos menores para a escola, além de tantas outras situações tipicamente culturais específicas dessas regiões. Obviamente, há alunos que se aproveitavam desse contexto para falsas justificativas de suas ausências ou atrasos.

O quadro descrito não pode ser desconsiderado porque afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessas regiões. Nesse sentido, o curso deve adequar-se às condições diversas daquela encontrada pelos discentes do curso *regular* da capital. Desse modo, o saber acadêmico precisa interagir com o ambiente de ensino, embora em condições assim não seja fácil aplicar ou buscar implantar o modelo de *egresso* previsto pelo PPC. Por conta disso, o curso precisa ajustar-se ao perfil de profissional a ser formado para essa conjuntura, ou seja, formar indivíduos capazes de interagir com o contexto sociocultural local em que estão inseridos.

Assim sendo, como prevê a EL, em casos assim, é essencial que a *situação didática* esteja de acordo com essa realidade de limitações de traslado dos estudantes. Desse modo, o problema pode ser minimizado, por exemplo, com atividades extraclasse para compensação

²⁷ Pequeno motor de propulsão acoplado na traseira de pequenas embarcações: uma espécie de canoa motorizada.

das ausências e atrasos. Isso tudo deve estar claro para a turma por meio do chamado *contrato didático*, que tem a finalidade justamente de formular a atuação dos envolvidos na *situação didática*, como o cumprimento de horário e prazos de entrega dos trabalhos.

Tudo o que se tem apresentado até o momento segue no sentido de diagnosticar um quadro educacional em nível superior com necessidade de ajustes, de modo particular, nos *modos de ensinar e de aprender* contextualizados com a multiplicidade cultural característica da região amazônica. A ausência desses ajustes incide em demasia na relação *EnAp – ApEn* que, em muitas situações, apresenta certo grau de tensão pela falta de conhecimento mútuo. Nesse sentido, observar-se-ão abaixo algumas impressões dos discentes:

Texto 8

As práticas pedagógicas do ensino Superior também precisam inovar.

Texto 9

Sei essas mudanças na prática pedagógica do ensino superior ainda a passos lentos, todavia precisa apressar os passos, pois, são referências para a mudança.

Texto 10

Esta disciplina trouxe para todos nós um excelente resultado, pois senti que ela nos motivou a ter mais facilidade nas nossas compreensões.

Texto 11

Adorei a disciplina porque tudo tinha a ver com a minha realidade.

A primeira fala (texto 8) sinaliza a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas do ensino superior, e a segunda fala (texto 9) põe em evidência a questão da ousadia no ato de ministrar a disciplinas.

Particularmente, no que tange à necessidade de inovação e ousadia na prática docente, os pesquisadores do grupo GPEDULING – grupo de pesquisa em EL já mencionado anteriormente – “têm se voltado para o pressuposto que incide sobre a necessidade de dar novas interpretações aos processos educacionais que facultaram a colonização do nosso sistema escolar” (PALMA; TURAZZA, 2016, p. 332)

As autoras estão defendendo – em capítulo publicado na obra *Língua portuguesa e lusofonia: história cultura e sociedade*, organizada por Bastos (2016) – que, mediante o contexto histórico brasileiro de descaso com as políticas públicas para a educação bem como para outras áreas, como saúde, moradia, alimentação, etc., a educação não pode ser vista de maneira isolada, mas a partir das mazelas sociais que afligem o estado brasileiro desde sua colonização e vêm se perpetuando até os dias atuais. Nesse sentido, para a mudança de cenário, os EnAp “precisam sentir sob os seus pés o terreno sólido da cultura do lugar onde pisam e por onde andam” (PALMA; TURAZZA, 2016, p. 332).

Para isso, eles precisam romper com o continuísmo de velhas práticas engessadas por uma visão arcaica e tradicionalista do ensino. Em outras palavras, ou melhor, com as palavras das próprias autoras: os docentes “precisam compreender que não estão comprometidos com a invenção de outra-escola, de outro-novo aluno, de outro-novo professor, aqueles com quem todos sonham” (PALMA; TURAZZA, 2016, p. 332).

Nesse sentido, a noção de *engenharia didática* pode ser uma alternativa possível. Trata-se de proposta metodológica baseada em quatro fases: análises preliminares, concepção e análise *a priori* das situações didáticas, experimentação e análise *a posteriori* e validação (PALMA; TURAZZA, 2014).

No que diz respeito a essa proposta, as autoras descrevem outra considerada por elas complementar:

Figueiredo (2005) também dá relevo para o método da *investigação-em-ação*, que de ser aplicado no desenvolvimento dos conteúdos previstos. Metodologicamente, essa investigação prevê três fases: a de problematização, a de reflexão e de síntese e a previsão prática. A primeira caracteriza-se pela reflexão sobre a legislação relativa a questões curriculares e a fundamentos teóricos; a segunda volta-se para propostas de transposição didática, para a diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino e para o trabalho de criação e a de adaptação de materiais; enquanto que a terceira é destinada ao desenho de sequência didáticas em função das atividades propostas para as diferentes pedagogias (da oral, da leitura, da escrita e da léxico gramatical), a definição de objetivos de aula e de unidade didática e a proposta de técnicas e de elementos de avaliação. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 50).

Ambas as propostas demandam necessariamente mudanças metodológicas devido ao deslocamento do *fazer pedagógico* que, nessa nova perspectiva, passa necessariamente por

inovação e experimentação nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, passa-se de um modelo de respostas prontas para outros em que a cada nova problemática há necessidade de novo percurso específico em busca das repostas mais adequadas.

Para tais mudanças metodológicas, Almeida (*apud* PALMA; TURAZZA, 2014, p. 51) considera que se faz necessário o desenvolvimento de algumas habilidades pedagógicas pelos docentes. Trata-se de sequências a serem observadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo elas: resgate do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto tratado; síntese do conhecimento, após apresentação oral; criação de motivação ou gancho entre os comentários feitos e o tema novo; apresentação do novo conteúdo; levantamento das dúvidas e dificuldades da turma; solução das dúvidas e das dificuldades dos aprendentes; exploração do conteúdo pela utilização de diferentes materiais didáticos; síntese do novo conhecimento construído.

Há muita proximidade entre essa proposta desenvolvida pelo grupo GPEDULIN e aquela desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica no sentido de formar cidadão críticos, seres pensantes-comunicantes: ambas reconhecem a escola como um espaço cuja finalidade é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, à ciência. Necessariamente, a construção desse saber passa pelo pressuposto de que a educação tem uma função política de transformação social que só se efetiva se pautada sob uma base da realidade histórica brasileira.

No caso da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011), estabelece uma relação de contradição entre a função política de transformação social da educação e os interesses de uma classe dominante que são antagônicos à igualdade social. Portanto, a proposta de Saviani, reconhecendo os limites da educação vigente, procura a superação desses limites “por meio da formulação dos princípios, métodos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (SAVIANI, 2011, p. 101).

Nesse sentido, a proposta curricular do PPC deve favorecer a interação dialógica entre instituição educacional e sociedade, levando em consideração questões históricas altamente condicionantes do atual quadro da educação em todo território brasileiro. Por essa razão, Sacristán (1998) reforça a necessidade de que a cultura transmitida pela instituição escolar passe pela reelaboração característica desse ambiente de ensino tão influenciado por um passado de submissão e colonialismo. Desse modo, os contextos social, econômico, político e cultural devem ser o ponto de partida para estruturação curricular.

Por tudo que foi dito até o momento, observa-se que os postulados da EL por meio do grupo GPEDULING, assim como os da pedagogia histórico-crítica de Saviani oferecem *campo*

fértil para ajustes no PPC do curso de Letras do Parfor. Para evidenciar aquilo que está sendo dito, elencaram-se dois pontos – o primeiro formulado a partir das percepções dos aprendentes-ensinantes e o segundo tendo como referência a EL e a *pedagogia histórico-crítica* - relacionados ao contexto do curso do Parfor.

1. *As práticas pedagógicas de ensino superior precisam inovar* – essa percepção de um dos estudantes do curso é a expressão de muitas outras observadas nas fichas de Avaliação Docente, embora com outras palavras. Ela mostra o desconforto que os discentes sentem com *velhas práticas de ensino* que, além de não facilitarem o processo de assimilação dos conteúdos expostos, ainda reforçam o *distanciamento* e o *silenciamento* dos discentes em relação aos docentes, como mostra a fala abaixo de um dos aprendentes:

Texto 12

Bem Primeiro, Sentimos bastante dificuldade nessa disciplina pois não foi um bom aproveitamento, pois deveria as aulas ser melhor.

Texto 13

V. Eu gostaria que as aulas fosse mais dinâmicas, não muito expositiva, que a professora tivesse mais respeito com a profissão que estava falando sobre opiniões das pessoas.

2. É importante levar em consideração que o processo histórico atua sobre o quadro de sucateamento do sistema de ensino ou, segundo Saviani, atua sobre a falta de um sistema de ensino brasileiro. Esse ponto é oportuno para enfatizar que a Amazônia é marcada por um contexto histórico de isolamento do resto do país. Essa situação ocorre pelas mais variadas razões, que vão desde o descaso das autoridades nacionais até as barreiras geográficas naturais: grande área de floresta - que impede a construção de novas vias terrestres de ligações com outras regiões por conta do risco que representa o desmatamento dessas áreas – e vazantes e cheias sazonais dos rios – que interferem na mobilização de certas comunidades da região, deixando-as, em alguns casos, em completo isolamento do resto do país.

Certamente, não é fácil inovar porque tira os profissionais de uma certa *zona de conforto*. Para tanto, o sistema político deveria colocar em prática projetos educacionais que quase nunca saem dos *espaços* em que foram criados para os *lugares* a que deveriam chegar. Para tal inovação, toda sociedade civil deveria se mobilizar em favor de um ensino de qualidade, mas a realidade é que muitos pais sequer conseguem tempo/interesse para participar de reuniões escolares para verificar o desempenho de seus filhos, quanto mais se envolverem com questões pedagógicas e estruturais da escola. Por essa razão, a inovação deve ocorrer não de uma idealização de como deveria ser, mas a partir do quadro real da situação de ensino do país. Nesse sentido, a mudança passa muito pela coautoria de ensinantes e estudantes.

4.4.2.1 A extensão universitária como apoio ao modo de ensinar e de aprender convencional

Não há dúvida de que a tríade: *ensino, pesquisa e extensão* configura-se como uma proposta adequada à formação proficiente de aprendentes-ensinantes na perspectiva da formação de seres pensantes-comunicantes. Porém, em muitas situações, tanto *pesquisa* quanto *extensão* são deixadas de lado e, em situações extremas, são vistas como itens burocráticos a serem exercidos para o preenchimento da prática docente.

Entretanto, sabe-se que não é bem assim. No caso da extensão universitária, Moreira (2014) afirma que se trata de um processo educativo, cultural e científico cuja principal função é a transformação social por meio da articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a proposta de *extensão* está em sintonia com as reais necessidades dos aprendentes-ensinantes do Parfor, observadas até o momento. Seria, portanto, uma importante abertura para novas possibilidades de acesso à produção de conhecimentos a partir de uma nova dinâmica, tendo o professor como mediador.

A Resolução nº CNE/CP prevê o seguinte quanto a essa questão:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 5).

Contudo, não foi registrado em minhas buscas nenhum relato ou indicação em fichas de Avaliação Docente ou Relatório Final de Atividade do Professor de atividades de *extensão* universitária ou *pesquisa* nas turmas do Parfor do curso de Letras/Língua e Literatura Portuguesa. Assim, embora no corpo do texto do PPC haja o espaço dedicado à *tríade*, ele é bastante diminuto, a saber: “a concepção interdisciplinar institui-se em uma vida acadêmica pautada na tríade pesquisa, ensino e extensão” (p. 9), trecho extraído do item *Campo de Atuação Profissional* do PPC.

Por tudo isso, a proposta de colocar em prática a *tríade*, seria uma tentativa de corrigir o ensino superior condicionado a aulas expositivas, nas quais somente o professor tem voz e o dom para a produção de conhecimentos, sendo os alunos seres passivos que recebem os ensinamentos transmitidos pelos mestres. Certamente, não são todos os estudantes que se enquadram nessa descrição de método de ensino, e as fichas de Avaliação Docente atestam isso por meio de agradecimentos de muitos discentes aos docentes do curso.

Texto 14

DURANTE 60 HORAS ME SENTE BASTANTE MOTIVADO PORQUE TIVE ACESSO DE OUTRAS LÍNGUA DIFERENTES DO QUE A MINHA LÍNGUA TIJUNA. GOSTEI DA PROFESSORA.

Texto 15

No mais do lar que e aprendi muito com a forma de Comunicação do mestre

Assim sendo, a real aplicação da *tríade* representa um potencial para a descentralização dos estudos gramaticais e um aguçamento do olhar para o entorno amazônico, como no caso de uma *extensão universitária* direcionada às lendas indígenas e ribeirinhas, ao falar do ribeirinho, das manifestações culturais relacionadas à floresta, das atividades locais (pesca e cultivo de frutos nativos como o açaí, o cupuaçu, o bacuri, o tucumã etc.). Essa perspectiva de abordagem, além de abrir o leque de possibilidades de enfoque, insere ainda mais os aprendentes-ensinantes no processo, como indivíduos coparticipativos.

4.4.2.2 Enxugamento do PPC com o objetivo de abrir espaços a novas abordagens

Se o PPC é voltado para uma licenciatura em Letras/Língua e Literatura Portuguesa (Brasileira) em ambiente amazônico e não um Bacharelado em Letras Clássicas, qual a relevância para a presença de três disciplinas de Latim: Língua Latina I, Língua Latina II e Língua Latina III? Certamente, esse questionamento poderia ser feito para outras disciplinas, mas por questões didáticas de delimitação, concentrar-me-ei na língua latina.

Questões como essa necessariamente deverão ser debatidas na pauta de reformulação da grade curricular do PPC. Num ambiente que pulsa diversidade cultural e convívio de variedades de línguas e falares (variantes regionais), não seria muito mais estratégico e coerente abrir mais espaços a conteúdos e disciplinas que possam trazer uma contribuição mais efetiva para essas demandas?

É evidente que, no contexto situacional do Parfor, são muito mais relevantes disciplinas voltadas para a questão dos processos interacionais humanos do que aquelas relativas ao latim, língua que há muito tempo deixou de ser instrumento de comunicação, sendo mais utilizada em ambientes específicos, como na botânica, na jurisprudência, em meio eclesial etc. Nesse sentido, por exemplo, o dialogismo bakhtiniano tem muito mais a acrescentar aos alunos do curso do que as declinações da língua latina.

De fato, considero que as chamadas ideias do *círculo bakhtiniano* poderiam ser de grande importância para a reformulação do PPC do curso do Parfor. Afirmando isso porque uma parte significativa dos estudos do pensador russo está relacionada ao aspecto interativo e dinâmico da linguagem como prática social, evidenciando a ação do ser humano sobre o mundo, abordando questões complexas como a temática axiológica da comunicação, a questão do evento único do ser e a relação eu/outro. Assim, tudo se reduz ao diálogo e que uma só voz nada termina, nada resolve, e sim duas vozes porque são o mínimo para a formação da vida cultural. Portanto, sob o aspecto da formação de seres *pensantes-comunicantes*, Bakhtin é muito mais relevante que o ensino de Língua Latina.

Na condição de professor do curso de Letras do Parfor, uma das situações mais complexas que enfrentei foi ministrar disciplinas com propostas excessivamente teóricas como Iniciação à Análise Sintática e Sintaxe do Português para um público que tinha outras demandas mais urgentes no ensino de língua materna. Por exemplo, não foi fácil tentar explicar os complexos diagramas arbóreos da gramática gerativa, do mesmo modo que foi desafiador apresentar as orações subordinadas. Ainda hoje me indago sobre qual a contribuição efetiva

dessas minhas aulas para aqueles estudantes que atuam como docentes de língua portuguesa nos mais diversos rincões do Amazonas.

Atualmente, após o distanciamento daquela circunstância de sala de aula e na condição de pesquisador cujo objeto de pesquisa é o PPC do curso de Letras do Parfor, analiso a situação sob duas perspectivas. A primeira diz respeito à real importância de tantas disciplinas obrigatórias fundamentadas no paradigma formal do estruturalismo e do gerativismo em pleno fim da segunda década do século XXI, a saber: Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Morfologia do Português, Sintaxe do Português, Prática Curricular I, Prática Curricular II. Somam-se a essas outras disciplinas que, apesar de não se orientarem especificamente pelo par estruturalismo/gerativismo, seguem outros modelos estanques da língua, como Prática Curricular VI e Iniciação à Análise Sintática, que seguem unicamente a abordagem normativa da língua, e História da Língua Portuguesa que, com base na filologia, prevê o estudo da fonética, morfologia e sintaxe históricas. Além de todas essas disciplinas, o curso contém ainda outras quatro relativas à língua latina.

Volta-se a insistir que não se trata de um curso de bacharelado, mas de licenciatura. Assim, para os estudantes, não basta a assimilação dos assuntos, eles precisam aprender a transmitir a terceiros (seus aprendentes-ensinantes) os conhecimentos assimilados, ou seja, eles precisam transformar conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares.

4.4.2.3 A transposição didática

Portanto, a grande pergunta é como preparar os alunos para as práticas docentes como professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira? Parto do pressuposto de que a resposta para essa questão está na chamada *transposição didática*. Isso porque a proposta da transposição didática é adequar saberes acadêmicos/científicos a um saber a ser ensinado, ou como diz Machado (2014, p. 13): “o trabalho de fabricar um objeto de ensino a partir do saber científico construído pela reflexão/investigação”. Nessa mesma linha, Pereira e Franco (2014, p. 111), referendadas pelo estudo de Chevallard, afirmam que a *transposição didática* se configura a partir de três partes que, embora distintas, são interligadas.

A primeira delas é o *saber do sábio*, que diz respeito às propostas teóricas, as concepções científicas, enfim, ao trabalho de pesquisadores e estudiosos de modo geral. A segunda parte é o *saber a ensinar*, relacionado ao trabalho docente, ao ato professoral, ou seja, à prática do ensino. Finalmente, a última parte refere-se ao *saber ensinado* e corresponde à

aprendizagem do aprendente-ensinante após a adaptação promovida pelos docentes das teorias científicas/acadêmicas.

Essa postura está em sintonia com a Resolução nº 2 CNE/CP, no capítulo primeiro e parágrafo segundo:

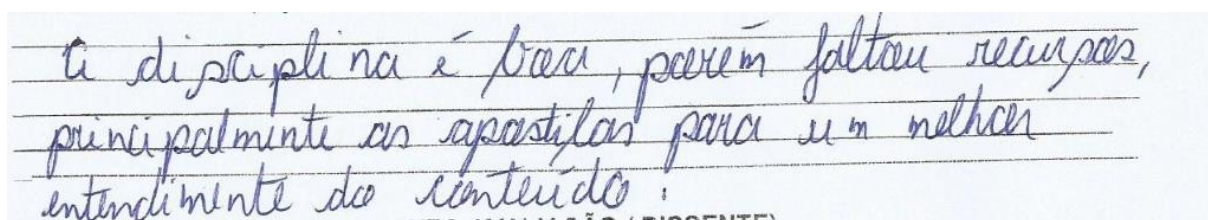
§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 4).

É justamente essa a proposta da *transposição didática*: adaptar um conteúdo teórico de modo que se torne um *saber a ser ensinado* adequado aos diferentes níveis e etapas da vida estudantil. Portanto, diante de um conjunto de disciplinas excessivamente teóricas, como aquelas que estão apoiadas nos paradigmas estruturalistas e gerativistas, uma solução possível, antes mesmo dos ajustes do PPC de reorganização da grade curricular, seria a aplicação da *transposição didática*.

Certamente, essa opção didático-metodológica implica maior dedicação e planejamento pelo ministrante da disciplina, afinal, a *transposição didática* demanda um conjunto de estratégias: adaptação da linguagem marcadamente científico/acadêmica de uma determinada proposta teórica para o contexto situacional dos discentes; recorte das abordagens em proporções possíveis de ser compreendidas pelo nível acadêmico da turma; maior aprofundamento do conteúdo estudado por parte do docente para poder redimensionar pontos complexos da teoria, visando a uma maior interação com os discentes; articulação do assunto da disciplina com a contribuição de outras propostas disciplinares etc.

De fato, as percepções dos alunos nas fichas de Avaliação Docente têm evidenciado que os conteúdos programáticos das disciplinas precisam estar melhor sintonizados não somente com a carga horária prevista pelo PPC, mas com a real situação estrutural das cidades e com o contexto de ensino dessas regiões. Seguem abaixo algumas percepções nesse sentido:

Texto 16



a disciplina é boa, porém faltam recursos, principalmente as apostilas para um melhor entendimento do conteúdo.

LUGAR AVALIAÇÃO (DISCENTE)

Texto 17

Foi muito bom, os conteúdos que professor deu pra nós, mas só que muito avançado e anim mesmo eu enfrentei com o professor.

Texto 18

A professora foi boa, mas queríamos que os professores explicasse mais e deixasse os seminários, e nos mostrasse e explorasse mais as disciplinas.

Texto 19

As aulas foram boas, mais temos muita carência, nos recursos didáticos referencial, devido não termos uma fonte onde procurar, mais a aula foi boa e prazerosa.

Vale ressaltar que a *transposição didática* não pode ser vista como um instrumento de redução ou maquiagem dos conhecimentos sistematizados, como os conhecidos *macetes* ensinados em muitos cursos preparatórios de concursos. Vê-la sob essa perspectiva representaria o fracasso dessa proposta de mediação. Não se trata, portanto, de privar os alunos do chamado *saber erudito*, mas de resolver o problema da transformação do *saber elaborado* à realidade dos alunos, ou, como defende Saviani (2011),

[...] é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o conhecimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação (SAVANI, 2011, p. 65).

4.4.2.4 Os conteúdos de Língua Portuguesa organizados a partir das cinco pedagogias da EL

Além da *transposição didática*, seguindo as propostas da EL, propõe-se que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura seja concebido a partir de cinco pedagogias: pedagogia do oral, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita, pedagogia léxico-gramatical e pedagogia da literatura. Nesse sentido, aprofundamos essas pedagogias, exceção feita à pedagogia da

literatura, uma vez que essa pesquisa é direcionada ao ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras.

4.4.2.4.1 A *pedagogia léxico-gramatical*

Ensinar ou não gramática? Eis uma polêmica que se instalou nos mais variados ambientes do ensino de língua portuguesa, como no caso do mercado editorial referente ao assunto, com publicações tentando provar que sim e com outras querendo mostrar que não há vantagens e razões efetivas para o ensino da gramática.

De imediato, declara-se que sim, é necessário o estudo da organização gramatical da língua portuguesa, contudo é importante também enfatizar que a *pedagogia léxico-gramatical* é transversal às demais pedagogias.

A questão léxico-gramatical será concebida nessa categoria de análise a partir da relação com o processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos do discurso, tendo em vista o sociointeracionismo, que entende a linguagem como produto histórico das relações sociais humanas, ou seja, trata-se de focalizar a interação verbal como lugar de produção da linguagem. Sob esse prisma, a língua é vista “como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói” (GERALDI, 1997, p. 6).

Por tudo isso, na proposta da EL, questões relativas ao léxico e à gramática são analisadas somente num contexto de uso, portanto, dentro de uma manifestação textual concreta, que ocorre por meio de um gênero textual determinado. Assim, o papel do professor é criar estratégias que permitam aos alunos uma reflexão sobre os usos dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas concretas.

No entanto, não é esse o enfoque muitas vezes dado ao ensino das unidades gramaticais, apresentadas como se fossem um tratado, um compêndio de leis que regem a língua. No caso específico do PPC, observa-se que é fortemente influenciado pelo prescritivismo da chamada gramática normativa, que concebe o ensino de língua materna pelo viés da normatização de regras gramaticais, fundamentada numa ideia de variante de prestígio da língua portuguesa.

Vale ressaltar que não se trata de ensinar ou não as unidades gramaticais da língua, mas o modo como ensiná-las. Assim, como afirma Travaglia (apud MIRANDA, 2014), não se condena de antemão a abordagem normativa da língua, o que se pretende é redimensioná-la a uma nova perspectiva dos estudos léxico-gramaticais, como uma das abordagens integrantes do estudo da língua. Assim, tendo em vista a perspectiva da EL, tem-se o objetivo de fomentar a

capacidade dos alunos para o uso reflexivo dos recursos linguísticos, ou seja, “saber usar e entender a própria língua, além de ser capaz de reconhecer e utilizar adequadamente os tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva” (MIRANDA, 2014, p. 72).

Nesse sentido, a gramática normativa serve para a *variedade padrão*²⁸ da língua, já a gramática descritiva ocupa-se da descrição (e não prescrição) das estruturas linguísticas das diversas variantes da língua, e não de uma única apenas. Ela pauta-se pelo conhecimento intuitivo que o falante tem da organização gramatical da língua e, desse modo, promove o domínio consciente daquilo que o falante já domina inconscientemente.

Para a *pedagogia léxico-gramatical*, a gramática reflexiva tem um papel mais atuante devido a sua característica de constituir-se por meio de atividades que focalizam efeitos de sentidos promovidos pelos elementos linguísticos no processo de interlocução. Como define Travaglia (apud MIRANDA, 2014, p. 73-74), “seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática e que pergunta: a) o que significa; b) em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido”. Portanto, trata-se de uma abordagem de grande utilidade para o desenvolvimento da competência comunicativa (competência linguística, competência discursiva/textual). Nesse sentido, Travaglia defende que a função básica da gramática reflexiva consistirá em:

Perguntar quais seriam as alternativas de recurso linguísticos a serem utilizados; b) comparar os efeitos de sentido que podem produzir em cada situação de interação comunicativa; c) comparar os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa. (TRAVAGLIA apud MIRANDA, 2014, p. 74).

Por conseguinte, não se trata de excluir a gramática normativa, mas evitar o reducionismo do ensino de língua portuguesa pelo viés do normativismo. Afinal, como diz Geraldi (2008, p. 25), “o texto não tem uma regra, a leitura não tem uma regra, eles resultam de uma prática”. Assim, não há justificativas plausíveis para eleger a abordagem normativa como eixo central do ensino de língua materna, porque isso certamente resultará em inadequação linguística. Além disso, apesar da dedicação de muitos estudiosos, ainda não se resolveu por completo o problema de constituir-se um padrão linguístico para a chamada *norma culta e/ou norma oficial, e/ou norma padrão, e/ou variante de prestígio etc.*

De fato, não é tão simples a eleição ou definição da chamada norma culta, afinal, qual seria sua fundamentação e qual sua historicidade? Sobre essas questões, Moura Neves (2004, p. 45) afirma que, do ponto de vista funcional, “em qualquer modalidade de língua se

²⁸ Ainda que não seja tão simples definir variedade padrão.

constituem normas que emergem naturalmente da média dos usos nas diferentes situações”. Assim sendo, não é consenso a legitimação de uma norma de prestígio e, mesmo para aqueles que são favoráveis a tal norma, há o problema de saber como chegar à fixação de construções linguísticas que possam caracterizar a variante de prestígio. Muitas vezes, apontam-se escritores clássicos como modelo para a legitimação de uma norma culta, mas essa visão, além de não estar de acordo com os parâmetros da linguística atual, cria uma série de desencontros, como mostra o exemplo de Moura Neves (2004):

Assim, por exemplo, muitas vezes se aponta como modelar um uso porque ele é corrente em escritores “clássicos” da língua, correndo-se o risco de propor lições que ignoram o princípio básico de variabilidade e evolução das línguas. Na verdade, esse modo de estabelecimento de padrões é insustentável. Observa-se que as obras prescritivas atuais recomendam a regência indireta para o verbo obedecer (com complemento iniciado pela preposição a), que não é, entretanto, a regência usada por clássicos (não se esqueça que Vieira escreveu “Quem ama obedecerá e guardará meus preceitos” e que Vieira e Euclides da Cunha escreveram “obedecê-los”). (NEVES, 2004, p. 46).

Além disso, concentrar o ensino de língua única e exclusivamente na assimilação de regras normativas de uma única variante de prestígio, além de estimular o preconceito linguístico, priva os alunos de conhecimentos e habilidades socioculturais essenciais para os processos interacionais pautados por outras variantes linguísticas. Por essa razão, Nascimento (2006, p. 278) é categórico ao afirmar que aprender uma língua não significa “internalizar a norma-padrão, enquanto um conjunto de regras do bem falar e do bem escrever registradas nas gramáticas tradicionais”.

Segundo Auroux (2009, p. 81), a questão da normatização está muito ligada à vinculação entre o trabalho gramatical e a elaboração de regras. Para o autor, a origem dessa relação remonta à Grécia Antiga, quando Dionísio Trácio apresenta a definição de gramática como “o conhecimento empírico daquilo que é mais frequentemente dito entre os poetas e os prosadores”. Apesar de a obra de Dionísio Trácio dedicar-se apenas ao enunciado das categorias (definições e a listagem de palavras em inventário dessas categorias), “a tradição vai explicitar o que estava apenas implícito em Dionísio Trácio: a vinculação entre o trabalho gramatical e a elaboração de regras” (AUROUX, 2009, p. 81),

A aplicação desse tipo de gramática pautada pela legitimação de regras que não devem ser transgredidas assemelha-se muito mais à formulação arbitrária de leis civis - portanto, algo não natural, mas fabricado – do que à realização concreta da língua como parte integrante do aparato humano de interação social. O que se está dizendo é que a prescrição de regras em língua não nasce de um fenômeno natural, como no caso das leis da natureza, mas algo moldado

historicamente para atender demandas de quem se encontra numa posição de prestígio na pirâmide social.

Auroux (2009) confirma isso ao afirmar que as gramáticas formuladas a partir dessa postura de prescrição de regras vão exercer muita influência durante o Renascimento, quando se procurava “gramatizar” os vernáculos com o objetivo de submetê-los a uma espécie de uniformização, partindo-se do pressuposto de que uma língua necessita da prescrição de regras para ter sua estrutura consolidada. E essa padronização da língua ocorria por meio da redução de outras variantes em favor de uma norma social de prestígio.

No Brasil, com a expansão das universidades e com a maior influência da linguística nos cursos de Letras, esse paradigma normativo vem sempre perdendo mais força, inicialmente nas universidades e posteriormente no ambiente escolar. Nesse sentido, Geraldi (2008), faz a seguinte afirmação:

Talvez a grande novidade - ou pecado original da linguística – seja a presença do falante como autoridade em termos de língua, e não mais os escritores! Isso representa uma democratização nos procedimentos de estudos, na negação da rigidez da norma em benefício da estandardização flexível, própria do movimento de qualquer língua viva. (GERALDI, 2008, p. 22).

Sobre isso, destacamos o artigo *Intolerância e ensino*, de Diana Barros (2016), que explana a necessidade de os estudiosos evidenciarem, ou mesmo denunciarem, a construção discursiva da intolerância, presente nos mais variados meios sociais, como no ambiente de ensino. Nesse sentido, a autora apresenta quatro direcionamentos importantes referentes aos estudos semióticos do discurso feitos por ela:

1. a da discussão do preconceito e da intolerância em relação aos usos da linguagem, à variedade linguística empregada, às diferentes línguas, aos analfabetos e iletrados;
2. a do vexame dos discursos intolerantes que perpassam o material de ensino de língua e de literatura, aí incluídos os dicionários e as gramáticas;
3. a do debate sobre o lugar e o papel do professor, como sujeito do saber, na construção de discursos de aceitação e inserção social e no de desqualificação e apagamento dos discursos intolerantes e preconceituosos;
4. a da determinação do papel da escola na construção dos discursos de inserção social, pela aceitação das diferenças, pela moralização dos discursos, pela mudança dos acordos e estabelecimento de novos contratos sociais. (BARROS, 2016, p. 203-204).

Para Barros, portanto, é papel dos educadores combaterem o preconceito e a intolerância por meio da valorização do diferente não como aquele que rompe com o estabelecido, mas como alguém que possibilita novas relações sociais, fundamentais para o enriquecimento cultural da sociedade. Por essa razão, a autora defende que a escola deve propor formas de resistência à dominação linguística e não permanecer num estado de sujeição ao monolingüismo

de uma única variante, cuja origem encontra-se numa visão de pureza da língua “original” e suas ligações com o latim.

Ela reconhece que houve avanços na construção dos discursos de aceitação e inclusão social, mas ela também admite que ainda se deve percorrer um longo caminho em direção a uma mudança significativa nesse âmbito, principalmente em relação ao ensino. Nesse sentido, os professores estão num ponto estratégico, afinal, “são instalados pela administração escolar como sujeitos do poder, ao menos em relação aos alunos, mas, muitas vezes, também com relação à sociedade de que fazem parte” (BARROS, 2016, p. 203-207). Na visão de Barros, o discurso do professor na escola, por ser interpretado como verdadeiro, tem mais visibilidade até mesmo que o discurso político.

Apesar de a visão de uma única variante para a interação entre os falantes de português ter perdido força nas últimas décadas no ambiente acadêmico, ela ainda se mantém forte em outros espaços, como universo midiático dos telejornais. Entretanto, não há sentido para um curso de Letras/ Língua Portuguesa, como no caso do Parfor/Ufam, insistir em algo que vem acumulando fracassos no ambiente de ensino, sendo que há um patrimônio linguístico com resultados comprovadamente mais eficazes à disposição da comunidade universitária.

4.4.2.4.2 *Pedagogia do oral*

Como já foi dito, o enfoque da pedagogia léxico-gramatical é transversal às demais pedagogias. Assim, a *pedagogia do oral* é uma continuidade da proposta anterior, focada mais na questão da oralidade da língua que se manifesta nas inúmeras variantes linguísticas e, naturalmente, também no *português padrão*. Nesse sentido, duas propostas são de grande relevância para o PPC: a abordagem Sociolinguística e a Análise da Conversação. Propõe-se que essas duas propostas sejam incluídas na grade curricular das disciplinas obrigatórias do PPC, dada sua grande relevância para os estudos das variações linguísticas e dos processos conversacionais.

De fato, é essencial que os futuros professores de Língua Portuguesa conheçam os estudos científicos mais atualizados sobre a abordagem oral da língua. Esse conhecimento é essencial para as regiões mais isoladas da Amazônia, onde em muitos locais, como algumas comunidades indígenas, predomina a oralidade como instrumento de transmissão cultural às novas gerações.

Por essa e outras razões, o curso de Letras deve assumir o papel de desmistificar a visão do *senso comum* de que a oralidade é inferior ou mesmo menos relevante que a escrita e que se trata apenas de modalidades distintas da língua. Mostrar, portanto, a cientificidade presente nas abordagens da oralidade da língua, como a Sociolinguística e Análise da conversação.

Um exemplo disso é a abordagem dos *marcadores conversacionais* ou *marcadores discursivos*, que vêm cada vez mais ocupando maior espaço nos estudos linguísticos graças aos contínuos estudos sob o enfoque etnometodológico. Pode-se destacar, por exemplo, a importância desses marcadores na organização dos textos de língua falada nas relações interacionais nas organizações dos turnos e dos tópicos na conversação. Nesse sentido, destaca-se os trabalhos de Brown e Levinson (1978) que, influenciados pelos trabalhos de Goffman, analisaram os marcadores conversacionais sob a perspectiva da polidez (“*politeness*”), evidenciando as estratégias que os indivíduos utilizam para a auto representação da imagem pública que passam aos demais. Somam-se a esses aspectos os chamados marcadores não linguísticos ou paralinguísticos, como o olhar, o riso, o abano de cabeça, etc., que igualmente exercem uma função fundamental nos processos interacionais *face a face*.

Portanto, não se pode deixar a questão da oralidade restrita a um “cantinho” da disciplina *Introdução aos Estudos Linguísticos*, como ocorre nessa versão do PPC. É preciso atualizar-se aos novos ares da linguística atual.

4.4.4.3 Pedagogia da Leitura

A leitura, na concepção da *pedagogia da leitura*, é vista como a competência leitora dos alunos que se desenvolve por meio de um complexo processo sócio-cognitivo-interacional. Para essa perspectiva, o PPC deve suscitar o estudo dos gêneros principalmente nas disciplinas voltadas para o estudo do texto, como é o caso das disciplinas de *Comunicação em Prosa Moderna*. De fato, os gêneros textuais devem ser a base para todo o curso de Letras. No caso da leitura, por exemplo, os gêneros textuais atuam diretamente sobre as estratégias utilizadas para a leitura proficiente: utilizam-se estratégias de leituras diferentes conforme aquilo que se está lendo, se é um artigo científico, se um romance, se um manual de montagem de um determinado produto, se um documento jurídico etc.

Nesse sentido, algumas observações feitas anteriormente são válidas também para essa *pedagogia*, como a questão da necessidade de uma visão mais textual/discursiva epilinguística na grade curricular do PPC e, por essa razão, não as repetiremos novamente. Desse modo, o

que de mais específico se propõe tanto para a *pedagogia da leitura* quanto para a *pedagogia da literatura* é a intertextualidade como instrumento de ensino para ambas.

A razão para se enfatizar a intertextualidade como ferramenta para o ensino de processos de leitura de textos (inclusos os literários) está nos estudos bakhtinianos, nos quais se encontram os fundamentos teóricos que Kristeva utilizou para formular a concepção de intertextualidade. Isso porque, em Bakhtin, o texto é definido como um objeto signifiante, fruto da criação ideológica de uma enunciação e tendo sua existência condicionada a fatores sociais e interacionais.

Assim, o texto se insere de um modo ativo e dialético na sociedade, reproduzindo e transformando seus dados ideológicos num contínuo “diálogo textual”. Tudo isso evidencia a característica circulante da linguagem e o caráter interativo da comunicação, sendo, desse modo, a intertextualidade condição de existência do próprio discurso por estar diretamente ligada às condições de produção. Por ser a leitura um processo cognitivo, resultado de informações fornecidas pelo texto, ela é resultado de relações intertextuais contidas nos textos.

Desse modo, é pela relação que se estabelece entre um texto e textos anteriores que os interlocutores acionam fragmentos de sentidos já conhecidos por eles e que estão relacionados com a informação nova. Segundo os autores, a interdependência entre a produção e a recepção de um determinado texto e o conhecimento que os participantes do processo de comunicação têm de outros textos ocorrem por meio de um processo de mediação intimamente ligado à atividade de elaboração do texto e à sua relação com textos precedentes.

Kristeva, em diversas obras, assim como outros estudiosos, aproximou bastante a noção de intertextualidade da literatura. Para a pesquisadora, o texto literário permite uma grande abertura de significação porque é constituído na sua essência por um cruzamento de superfícies textuais. Nesse sentido, fora da intertextualidade, a obra literária seria simplesmente incompreensível, como uma língua estrangeira desconhecida, porque o sentido e a estrutura de uma obra literária só podem ser captados se os relacionarmos com seus arquétipos, que são abstraídos de textos anteriores (KRISTEVA, 1974). São esses arquétipos que codificam as formas de uso da linguagem literária, ou seja, frente a esses arquétipos, a obra literária entra numa relação de realização, transformação ou transgressão.

Nessa perspectiva, a intertextualidade se faz presente até mesmo no conteúdo formal de uma obra: uma paródia se relaciona simultaneamente com a obra que pretende caricaturar, ao mesmo tempo em que se relaciona com todas as obras parodísticas que fazem parte do seu próprio gênero textual. Outro exemplo de interferência no conteúdo formal da obra é a citação, que apesar de ter origem etimológica no princípio jurídico de obrigar o indivíduo a prestar

testemunho ou depoimento à justiça, com o tempo foi ganhando *status* de autoridade e de legitimação da verdade de qualquer discurso, como o científico, o religioso, o jurídico e o jornalístico.

Contudo, apesar de o recurso da citação poder fazer-se presente em qualquer discurso, há discursos em que ela se apresenta com maior frequência e com maior grau de importância do que em outros. Por exemplo, no discurso jornalístico, a citação surge com frequência por passar a ideia de credibilidade, como argumento de autoridade ou por suscitar o interesse do leitor por meio de declarações impactantes.

Além disso, a citação pode suscitar o debate em sala de aula sobre a importância de uma leitura crítica do texto, para evitar a leitura passiva, fundamentada na crença de que se está no texto é porque é verdadeiro. Para isso, o professor precisa ajudar aos alunos a observarem que é uma ilusão acreditar que, na citação, o texto emprestado permanece imaculado por estar escrito literalmente, afinal, há sempre a possibilidade da descontextualização do que foi dito por alguém.

No caso da obra literária, graças aos processos intertextuais, um leitor pode identificar se uma obra pertence ao romantismo, realismo, arcadismo, pela comparação com outras obras: se apresentam as características estilísticas desta ou daquela escola literária. Pode-se também identificar a influência de um determinado autor sobre outro, mesmo não havendo indicação explícita, mas, certamente, é necessário, para isso, um leitor proficiente para conseguir fazer tal tipo de relação textual.

4.4.4.4 *Pedagogia da escrita/literatura*

Essa pedagogia focaliza como os aprendentes-ensinantes estão sendo preparados para a prática da formação textual, visando “à formação do escritor competente a qual deve ocorrer por meio de aprendizagem significativa, devendo o estudante compreender que a produção escrita deve ser uma atividade conscientemente planejada” (PALMA; TURAZZA 2014, p. 53). Esse planejamento deve ocorrer por meio de quatro etapas: a pré-escritura (planejamento do texto), a escritura (produção efetiva do texto), a revisão (correção de possíveis inadequações dos elementos textuais) e a reescrita (reelaboração do texto sempre que necessário). Para esse fim, o texto deve sempre ser concebido em situações comunicativas efetivas e não idealizadas e, nesse sentido, é essencial que a produção textual seja concretizada sempre em sintonia com os gêneros textuais.

A observação do PPC mostrou que há necessidades de ajustes pontuais para que possa estar de acordo com o que prevê a pedagogia da escrita, a saber:

1. Rever o conteúdo programático das disciplinas *Comunicação em Prosa Moderna I e II*, por um lado acrescentando mais espaço para os gêneros textuais e organização da estrutura textual (pré-escrita, escrita, revisão e rescrita), e por outro lado diminuindo ou mesmo retirando a noção de frase e parágrafo como unidade de composição “privilegiada”.

2. Rever o conteúdo das seguintes disciplinas optativas voltadas para a produção escrita: Expressão e Comunicação Verbal – que tem como um dos objetivos específicos “resgatar os mecanismos de construção do chamado parágrafo-padrão” e “resgatar os mecanismos de construção do texto-padrão e suas diversas formas de construção”; *Prática de Produção de Texto* – que tem como um dos objetivos específicos que “partindo do parágrafo como unidade de composição, instrumentalizar o aluno para a produção de textos com vários parágrafos”.

3. Redefinir o espaço dedicado às disciplinas relacionadas à sintaxe e ao latim com o objetivo de abrir mais espaço para disciplinas linguísticas voltadas efetivamente à textualidade e ao discurso, como a Linguística Textual, que certamente teria maior efeito sobre a prática da produção escrita de textos. No caso da sintaxe, tem-se *Iniciação à Análise Sintática e Sintaxe do Português* entre as disciplinas obrigatórias e que são dedicadas as estruturas sintáticas, além delas, tem-se Linguística III, que é dedicada “à descrição dos períodos complexos da Língua Portuguesa na Gramática Tradicional, na Gramática Estrutural e na Gramática Gerativo – Transformacional”.

Com relação ao primeiro ponto, pelo fato de as disciplinas *Comunicação em Prosa Moderna I e II* serem as únicas voltadas especificamente para a questão do desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos, acredita-se que precisam passar por uma profunda atualização do conteúdo programático. De fato, tanto o nome quanto a abordagem da disciplina estão ligados à obra de Othon Moacir Garcia *Comunicação em Prosa Moderna*, publicada ainda na segunda metade da década de 1960.

Apesar da importância da obra de Othon Garcia para os estudos textuais no país, sendo referência para diversos autores e professores de língua portuguesa, atualmente, a abordagem sobre a produção escrita mais recente utiliza-se de outras estratégias da organização e planejamento do texto. Um exemplo disso são as abordagens dos *organizadores textuais* e da *referenciação*, que vêm trazendo novas possibilidades para a abordagem da produção textual.

No caso dos organizadores textuais, trata-se de articuladores também chamados de operadores de discurso, marcadores de discurso e conectores. Operam em diferentes níveis

textuais com o objetivo de dar ao texto uma unidade de sentido. Koch e Elias (2016) apresentam três níveis textuais de atuação dos articuladores: na *organização global do texto* (relacionada às articulações das sequências ou partes maiores do texto); no chamado *nível intermediário* (relacionado ao encadeamento entre parágrafos ou períodos); e *nível microestrutural* (relacionado aos encadeamentos entre orações e termos das orações).

Jean-Michel Adam (2011), com a chamada análise textual dos discursos, também trabalha a produção textual por meio de organizadores textuais e conectores argumentativos por desempenharem “um papel central na estrutura composicional do texto, uma vez que no âmbito microestrutural, orientam a produção de sentidos concretizada no âmbito macroestrutural” (MARQUESI; CABRAL; SILVEIRA, 2016, p. 356).

Sobre a referenciação, Mondada e Dubois (1995) afirmam que pode ser concebida a partir de duas linhas argumentativas distintas: na primeira, o embasamento teórico está nas pesquisas psicológicas que defendem que os sistemas cognitivos dão estabilidade ao mundo; na segunda, o fundamento teórico está numa linha interacionista e discursiva para a qual os processos referenciais devem ser concebidos em termos de construção de objetos de discurso e de negociações de modelos públicos do mundo.

A proposta da LT enquadra-se nesta segunda visão e prevê que os processos de referenciação são representações construídas no discurso e pelo discurso em que os sujeitos constroem versões públicas do mundo por meio das práticas discursivas, cognitivas e sociais contextualizadas culturalmente. Portanto, concebe-se a referenciação como uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das interações e tudo que lhe subjaz. Isso tudo a partir da ênfase da proposta pautada no fato de os falantes se comunicarem por meio de textos, e não de frases, não importado se essa comunicação ocorre por meio de textos extensos, no caso de livros e artigos, ou de textos bem menores que isso, no caso de bilhetes e anúncios de classificados (MARCUSCHI, 2012).

Para finalizar, enfatiza-se que essa proposta utilizada para as análises afasta-se de uma concepção de formação profissional moldada pelo embasamento teórico sob a perspectiva cartesiana. Assim, é fundamental adotarem-se abordagens pluridisciplinares, que estabeleçam relações de interfaces com a finalidade de formar indivíduos *pensantes-comunicantes* a partir do enfoque pedagógico. Para tanto, ele deve reunir teoria e prática no ensino e aprendizagem dos aprendentes-ensinantes, visando à sua formação profissional para uma atuação reflexiva nos mais variados ambientes socioculturais em que estejam inseridos.

CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, pesquisou-se o ensino de Língua Portuguesa com base nas propostas da EL para o desenvolvimento da competência comunicativa dos ApEn perante ao pluralismo cultural e linguístico característico da região amazônica. A pesquisa foi constituída com a finalidade de apresentar princípios que devem integrar o PPC da licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam de modo a considerar a diversidade sociocultural dos ApEn do curso.

Partiu-se do pressuposto de que um documento pedagógico curricular institucional deve levar em consideração elementos relacionados ao ser humano, e não apenas informações técnicas referentes a conteúdos, a disciplinas, a abordagens e à estruturação organizacional. Do mesmo modo, ele deve conter o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade ao longo da história, e esse saber deve se configurar, por meio da transposição didática, em saber a ser ensinado, favorecendo a interação dialógica entre instituição de ensino e sociedade.

Optou-se, como referencial teórico, pelas propostas linguístico-pedagógicas da EL e pelas interfaces que ela mantém com a LT, com a *pedagogia histórico-crítica* e com as ideias de Perrenoud. Além delas, escolheu-se a abordagem bakhtiniana, utilizada na pesquisa de modo particular, pelo fato de o curso de Letras do Parfor ocorrer num ambiente marcado por relações interculturais, “campo fértil” para pontos de conflitos, considerando-se oportuno destacar os conceitos da relação do *eu* com o *outro* desse pensador russo.

A inter-relação com a LT ocorre pela adoção da EL da perspectiva sócio-cognitivo-interacional do ensino de Língua Portuguesa. No que tange à *pedagogia histórico-crítica*, a aproximação com a EL se concretiza pelo enfoque de Saviani (2002, 2011, 2014) que, embora tenha em vista os dilemas e paradoxos da educação do país, procura apresentar propostas a partir da superação dos problemas sociais por meio da construção de uma educação de qualidade, que possibilite aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados da cultura letrada. Quanto à aproximação com as concepções de Perrenoud (2002), evidenciaram-se as noções de prática reflexiva e implicação crítica para a formação docente. Com a proposta de Bakhtin (2004, 2012, 2016), a interface ocorre pela visão dialógica, pelo caráter interativo e dinâmico da comunicação como prática social e pela ação do ser humano sobre o mundo, afirmando que a verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, muito menos a enunciação monológica isolada, mas a interação verbal.

Tomaram-se como categorias de análises os conhecimentos linguísticos que conduzem à formação proficiente dos estudantes como *indivíduos pensantes-comunicantes* e o fazer pedagógico que se concretiza no *saber a ser ensinado* como proposta de ensino de Língua Portuguesa. Na primeira categoria, partiu-se da concepção de que a competência comunicativa dos usuários da língua deva ser focalizada a partir do epilinguísmo, visando à formação proficiente dos alunos nos mais variados contextos socioculturais. Na segunda categoria, vem em evidência o fazer pedagógico, a articulação entre o saber científico e o saber a ser ensinado e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio das pedagogias do oral, da leitura, da escrita, da literatura e léxico-gramatical.

Com as análises, verificou-se: que o reconhecimento do conceito de heterogeneidade da língua, descritos no PPC do curso de Letras do Parfor, deva ser materializado pela valorização das diferenças culturais dos povos e etnias da região amazônica; que há necessidade de o PPC do curso construir uma visão reflexiva da prática docente conciliando teoria e prática a partir do contexto intercultural das comunidades atendidas; que ocorra a redefinição da relação professor-aluno para uma nova perspectiva em que ensinante-aprendente e aprendente-ensinante sejam coautores do processo de ensino-aprendizagem pautado pela competência comunicativa.

Acredita-se que a transposição das “barreiras” interculturais é possível com a intensificação das relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional amazônicos. Para isso, faz-se necessário romper com uma tradição de ensino estereotipado que estimula uma visão monológica das relações culturais e fomenta, por essa razão, a desigualdade social em favor da manutenção do *status quo* de uma classe social historicamente favorecida.

De fato, a desconstrução das estratégias de dominação de um modelo de escola detentora inquestionável do saber, imposto de cima para baixo, ainda está muito cristalizado no imaginário da população. Compactuamos com Saviani (2011) e Perrenoud (2002) com a necessidade de uma mudança paradigmática de transformação social a partir da escola como um ambiente de formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nessa perspectiva, a sala de aula torna-se um espaço de interação verbal, onde EnAp ApEn compartilham saberes e conhecimentos na condição de sujeitos herdeiros de processos culturais (GERALDI, 2004), e a língua é focalizada nas modalidades oral e escrita a partir de uma perspectiva contrária ao modelo tradicional de ensino de língua materna, fortemente concentrado na abordagem das estruturas gramaticais, deixando para segundo plano aspectos relacionados à interação por meio de recursos textuais/discursivos.

Na proposta apresentada ao PPC da licenciatura de Letras/Parfor, os elementos léxico-gramaticais são focalizados a partir de seu funcionamento efetivo, permitindo aos usuários o uso proficiente dos recursos linguísticos gêneros textuais que se corporificam em textos. A partir disso, enfatiza-se que os conhecimentos pertinentes ao curso devam ser repassados somente após a reflexão do modo de transmiti-los.

Por tudo isso, a importância dessa pesquisa está no fato de buscar potencializar o PPC do curso de Letras do Parfor/Ufam no sentido de adequá-lo à realidade sociocultural dos estudantes, de modo particular, à daqueles inseridos em contextos interculturais e aqueles de regiões ribeirinhas ou localidades isoladas do estado do Amazonas.

Nesse sentido, os resultados obtidos evidenciam a necessidade da reformulação do perfil de egresso do PPC de modo que possa considerar a formação de indivíduos pensantes-comunicantes com capacidade de atuar proativamente no contexto sociocultural em que estão inseridos e com potencial para lidar com a dimensão social e ideológica num plano mais global. Além disso, as disciplinas obrigatórias e optativas da grande curricular do PPC devem ser reorganizadas tendo como referência as interfaces com o enfoque sócio-cognitivo-interacional e a concepção de epilinguismo.

Desse modo, acredita-se que as perguntas de pesquisa foram respondidas, e o trabalho atingiu seus objetivos de propor, à luz da Educação Linguística, princípios linguísticos e pedagógicos norteadores para o curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Parfor/Ufam para uma possível reformulação desse documento pedagógico institucional.

Acrescento que esta pesquisa foi determinante para meu processo reflexivo como docente e pesquisador, tendo impacto significativo sobre minha concepção do ensino de língua materna, bem como ampliou minha visão sobre o curso de licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa tanto pelo viés do Parfor quanto no que tange ao curso *regular* ministrado na capital amazonense pela FLet. A esse respeito, foram sanadas muitas das indagações do início do trabalho, relativas à configuração do curso em contextos interculturais amazônicos. Do mesmo modo, obtiveram-se informações mais contundentes dos impactos da aplicação do mesmo PPC do curso *regular* de Língua e Literatura Portuguesa em turmas do Parfor, formadas por estudantes indígenas e não indígenas, assim como em regiões ribeirinhas e localidades isoladas do estado do Amazonas.

Quanto às indagações, verificou-se que, embora não desconsiderando o *know-how* construído ao longo das décadas em que a graduação de Letras do curso *regular* tem sido ministrada em Manaus, como ponto nodal, havia diferenças significativas entre o perfil dos

discentes da capital e os do interior, de modo particular, nas regiões mais distantes e naquelas marcadas pela diversidade étnica regional.

A pesquisa não tem a pretensão de apresentar soluções prontas para o PPC do curso analisado, mas fomentar, no colegiado da Faculdade de Letras (FLet), responsável pelo curso, caminhos possíveis para a revisão das inadequações linguísticas e pedagógicas observadas pelos estudantes e aprofundadas nesse trabalho, inserido na linha de pesquisa *Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa* da PUC-SP, e que culminaram com a apresentação desta tese. Assim, concluo este estudo com a certeza de que suscitou, além das mudanças no meu fazer pedagógico dos modos de ensinar e aprender, a intenção de futuras investigações e pesquisas acadêmicas sobre esse tema ainda tão aberto a novas abordagens.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, F. E. Educação Bilíngue e Intercultural nas escolas indígenas Krahô: o professor de língua materna em Perspectiva. In: ALBUQUERQUE, F. E; SILVA, P. H. G. da. *Educação Linguística em contextos interculturais amazônicos*. Campinas: Pontes, 2017, p. 13-14.

AUROUX, S. *Filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. (assinado por VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fonte, 2012.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, D. L. P. Intolerância e ensino. In: BASTOS, N. B. (org). *Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC: IP-PUCSP, 2016, p. 195-210.

BECHARA, E. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J.C. (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DOFC de 28/11/1968, p. 10369. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *D.O.11/08/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – Homologado. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no *D.O.U de 9/7/2001*, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Educacenso 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb->

educacao-basica-2007048997/13583-plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica?Itemid=164>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

COSTA, A. C. da. Linguística textual e tradições discursivas. In: CAPISTRANO JR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). *Linguística Textual: diálogos Interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017, p. 97-121.

COSTA, E. A. L.; ALBUQUERQUE, F. E. Jogos didáticos no ensino de Português como segunda língua. In: ALBUQUERQUE, F. E; SILVA, P. H. G. da. *Educação Linguística em contextos interculturais amazônicos*. Campinas: Pontes, 2017, p. 36.

CRESCITELLI, M. F. de Canha; GERALDINI, A. F. Serpa; QUEVEDO, A. Golveia. Gênero fórum educacional digital. In: BASTOS, N. Barbosa (org). *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p.308.

DELL'ISOLA, R. L. P. Linguística Textual e gêneros dos textos. In: CAPISTRANO JR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). *Linguística Textual: diálogos Interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017, p. 339-361.

DENCKER, A. de F. M.; DA VIÁ, S. C. *Metodologia científica: pesquisa empírica em ciências humanas*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, JR. *A História da educação brasileira: da colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. In: *Língua portuguesa: pesquisa e ensino*[S.l: s.n.], 2007.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia (org). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.17-24.

GERALDI, J. W. *Correlações entre as situações política e as preocupações com a língua portuguesa*. In: CINTRA, A. M. M (org). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 13-49.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contrasto, 2016.

KRISTEVA, J. *La révolution du langage poétique*. Paris: Éditions du Seuil, 1974.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. *A função do currículo escolar*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MACHADO, M. A. R. Prefácio. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J. S. (org). *Educação Linguística e o ensino da Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014, p. 7-15.

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análises de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *A. Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; SILVEIRA, I. F. *Linguística textual e metodologias ativas: um diálogo para o ensino de língua portuguesa*, 2016. In: BASTOS, N. B (org.). *Língua Portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC, 2016, p. 349-371.

MELLO, E. M. de; KRONBAUER, S. C. G. A escola como espaço de culturas. In: KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (org). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 35-48.

MIRANDA, S. C. A gramática reflexiva: a pedagogia léxico-gramatical na perspectiva da Educação Linguística. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J. S. (org). *Educação Linguística e o ensino da Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014, p. 63-79.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processos de référenciation. In: TRANEL, *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n.23, 1995, p. 273-302. Tradução para o português: Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.

MOREIRA, V. Extensão universitária em Língua Portuguesa: a linguagem como prática social. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J. S. (org). *Educação Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014, p. 151-183.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, M. R. de. Linguística funcional centrada no uso e ensino. In: GALVÃO, V.C.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de Português. São Paulo: Parábola, 2017, p. 15-34.

ORLANDI, E. P. *língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2013.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua portuguesa*: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: reinterpretação do ensino – aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: _____: *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014, p. 23-61.

_____. A educação linguística no espaço do mundo moderno. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC: IP-PUC-SP, 2016.

_____. A educação linguística no espaço da civilização do mundo moderno. In: BASTOS, N. B (org.). *Língua Portuguesa e lusofonia*: história, cultura e sociedade. São Paulo: EDUC, 2016, p. 331-347.

PEREIRA, C. L.; FRANCO, M. I. S. Nova concepção do professor na perspectiva da Educação Linguística: formação inicial e transposição didática. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J. S. *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014, p. 99-120.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; Thurler, et al (org). *As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed, 2002, p.13-14.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Teoria e prática na Educação Linguística Continuada*. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 10ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 119-148.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A Política Educacional Brasileira após a Ditadura Militar até os dias atuais. Palestra na Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. *Youtube*. Publicado em 30 de jun de 2012 por Cleber Fernando de Assis Xavier. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KDlydJpnhv8>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHMIDT, S. G. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, E. R. F de; PENHAVAL, E.; CINTRA M. R. (org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, J. E. (orgs.). Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. In: UFAM- Universidade Federal do Amazonas Projeto Pedagógico de Letras – Língua e Literatura Portuguesa Instituto de Ciências Humanas e Letras. Manaus – AM, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Letras%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20vers%C3%A3o%202010.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SUANNO, Marilza V. Rosa. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, E. D.; DA SILVA, P. H. G. *Educação Linguística em contextos interculturais amazônicos*. Campinas: Pontes, 2017

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.

ANEXOS



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E
LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



**Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
(PARFOR)**

**Manaus – AM
2010**



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E
LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Presidente

José Enos Rodrigues

Membros

Lúcia Helena Ferreira da Silva

Maria Sebastiana de Moraes Guedes

Giancarlo Stefani

Michelle Eduarda Brasil de Sá



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1 MARCO REFERENCIAL

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

1.1.1 Diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimento

O Curso de Licenciatura Plena em Letras foi criado em 1º de janeiro do ano de 1965 vinculado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Hoje está vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Concentra 04 (quatro) licenciaturas distribuídas em dois departamentos: Departamento de Língua e Literatura Portuguesa – licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa. Departamento de Línguas Estrangeiras com 3 (três) licenciaturas: Língua Inglesa, Língua Francesa e Língua Espanhola. O Curso de Letras

coordenado por um único coordenador de curso, ora de Línguas Estrangeiras, ora de Língua Portuguesa, eleito pela comunidade de alunos e professores, pelo período de um ano.

O Departamento de Língua e Literatura Portuguesa oferece dois cursos, IH13 – noturno e IH23 – vespertino. São oferecidas 108 (cento e oito) das quais 50% são preenchidas pelo PSC – Processo Seletivo Contínuo; e 50% pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) O Departamento de Línguas Estrangeiras oferece 45 (quarenta e cinco) vagas para a licenciatura em Língua Inglesa, turno vespertino, das quais 50% são preenchidas pelo PSC (Processo Seletivo Contínuo) e 50% pelo ENEM. (Exame Nacional do Ensino Médio). A licenciatura em Língua Espanhola, turno matutino oferece, também, 45(quarenta e cinco) vagas, das quais 50% são preenchidas pelo PSC (Processo Seletivo Contínuo) e 50% pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O Departamento de Língua e Literatura Portuguesa conta com um corpo docente capacitado composto de professores efetivos e professores substitutos com contrato temporário pelo tempo de até 2 (dois) anos. Entre eles, há doutores, mestres, especialistas e licenciados que atuam tanto na graduação em Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa, quanto na ministração de disciplinas da área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa para outros cursos da Universidade



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Federal do Amazonas, tais quais: Pedagogia, Biblioteconomia, Direito, Comunicação Social, Serviço Social, Ciências Sociais, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Matemática. Oferece, anualmente, um Curso de Especialização em Língua Portuguesa, com ênfase na produção textual.

Em 2005, ocorreu uma alteração substancial no currículo do curso de Língua Portuguesa para se adequar às normas do Ministério de Educação, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro 2003, que alterou o número de horas dos componentes comuns: Prática Curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas; Estágio supervisionado 400 horas; Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 1.800 horas e Atividades acadêmico-científico- culturais, 200 horas. Todas estas alterações foram contempladas no Currículo de 2005. Estas alterações proporcionaram melhorias significativas no perfil do aluno de Língua Portuguesa e, como consequência, um melhor ajustamento ao mercado de trabalho.

Visando adequar o Projeto Político Pedagógico às novas diretrizes emanadas do MEC (Ministério da Educação e Cultura) com a obrigatoriedade da Libras – Língua Brasileira de Sinais, e também realizar algumas alterações na estrutura de algumas disciplinas como: Teoria da Literatura, Fonética, Morfologia e Sintaxe a fim de proporcionar uma melhor formação dos alunos o Departamento de Língua e Literatura Portuguesa em conjunto com o Colegiado do Curso de Letras criou um novo Projeto Político Pedagógico a ser implementado no primeiro semestre de 2010.

O graduado em Letras – Língua Portuguesa deve saber usar adequadamente a Língua Portuguesa em seus diferentes níveis e registros e deve, principalmente, ser capaz de utilizar, de maneira competente, a língua em sua modalidade escrita, ou seja, produzir uma manifestação lingüística com coerência, coesão e correção.

Essas habilidades, o aluno, ao ingressarem num Curso de Letras, já deveriam possuí-las. Porém não é o que ocorre com nossos alunos em decorrência da maneira equivocada como se ensina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

O aluno iniciante chega ao curso superior sem a capacidade de usar, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa tanto em sua modalidade oral quanto, principalmente, em sua modalidade escrita.

No que tange às línguas estrangeiras, o aluno não consegue sequer ler, com proficiência, textos corriqueiros.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Por tais razões, há a preocupação de todos os professores do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa no sentido de contribuir para que o aluno se torne cada vez mais proficiente na utilização da modalidade escrita da Língua Portuguesa e para sua preparação para o seu ensino.

1.1.2 Formação de Pessoal e Mercado

O perfil do profissional que se deseja formar é um conjunto de habilidades que o aluno deve ter quando da conclusão do curso. A partir da compreensão dos objetivos acima expostos, o licenciado em Letras deve:

4. Ter capacidade de analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológico, gramatical e semântico;
5. Ter capacidade de (re) conhecer as variedades lingüísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas existentes;
6. Compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela;
7. Analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as correções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade;
8. Compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte a língua materna e de línguas estrangeiras;
9. Ter a capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e conteudístico;
10. Conhecer o processo de formação dos sistemas literários levando em consideração tanto a autonomia formal quanto as determinações histórico-sociais as obras literárias;
11. Ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura (obras) e sua respectiva fortuna crítica (história, polêmicas);



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

12. Ter conhecimento bem fundamentado das mais relevantes teorias críticas a ser capaz de desenvolver em relação a elas, antes, atitudes independentes que dogmáticas;
13. Adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários no Ensino Fundamental (2ª fase) e Médio.

1.1.3. Campos de Atuação Profissional

O Licenciado em Língua e Literatura Portuguesa é antes de tudo um professor, sua atuação, formação e experiências dentro do curso consolidarão esse perfil. Pela demanda e, por sua formação se configurar como política estratégica de governo o campo de atuação do licenciado é a escola. A atuação docente é marco referencial do curso. Nele, a concepção interdisciplinar institui-se em uma vida acadêmica pautada na tríade pesquisa, ensino e extensão. Logo, será possível que os profissionais formados possuam habilidades e competências de atuação em outros campos vinculados a área educacional.

1.1.4. Regulamento e Registro da Profissão

A formação docente é demanda legal instituída pela LDBEN 9.394/96 quanto aos critérios mínimos para a atuação no magistério. Em seu Art. 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Pelo exposto, o graduado em Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa cumpre uma das principais exigências para regulamentação e atuação profissional.

Um aspecto fundamental na regulamentação da carreira docente é o que assegura o arecer N.º CNE/CP 21/2001 que dispõe,

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

A posse da certificação de licenciado deveria ser condição básica para atuação no magistério e ela acrescida o que dispõe a LDBEN 9.394/96 em seu Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI: Dos Profissionais da Educação inciso I ao estabelecer que a carreira no magistério público far-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A atuação profissional do egresso em qualquer outro estabelecimento educacional ocorrerá em obediência ao que também dispõe o Parecer N.º CNE/CP 21/2001, pois o diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). As questões expostas encontram ainda amparo legal no inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer no caso do magistério a LDBEN 9.394/96.

1.1.5. Competências Gerais

O Graduado em Letras em Língua Portuguesa na modalidade de Licenciatura além dos elementos gerais que constam do perfil de qualquer licenciado em Letras deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante a formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela, entre as quais podemos destacar:

1. Domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral escrita, em termos de recepção e produção de textos;
2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
3. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
4. Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

5. Utilização de novas tecnologias e dos recursos da informática;
6. Percepção de diferentes contextos interculturais;
7. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
8. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
9. Compreensão de sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

1.1.6. Objetivos do curso

Geral

Formar profissionais interculturalmente competentes para o exercício do magistério no Ensino Fundamental (2ª Fase) e no Ensino Médio, com capacidade de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contexto oral e escrito, e com a consciência de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Proporcionando um conhecimento aprofundado dos diferentes aspectos da linguagem humana, passível de aplicação em inúmeros campos de atividades.

Específicos

1. Compreender o funcionamento da linguagem humana;
2. Compreender a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os utentes da língua exprimem sua visão de mundo;
3. Compreender a estrutura das línguas naturais;
4. Perceber a importância da literatura na expressão da experiência humana;
5. Compreender como se constitui um sistema literário específico;
6. Compreender as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.3 MATRIZ CURRICULAR

A estrutura curricular é organizada com base nas orientações do Parecer CNE/CES nº 1363/2001, Parecer CNE/CES nº 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, na Resolução CNE/CES 18/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e na Legislação para Formação de Docentes para a Educação Básica: Parecer CNE/CP nº 9, de 8 (oito) de maio de 2001; Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CP/CNE n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004; Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005; Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005.

Para uma abordagem mais detalhada, a carga horária total do curso de Licenciatura Plena em Letras corresponde a, **3.125** (três mil, cento e vinte e cinco) horas aula, equivalentes a **168** (cento e sessenta e oito) créditos, das quais **2.745** (duas mil setecentos e quarenta e cinco) horas/aulas correspondem a disciplinas obrigatórias com **156** (cento e cinquenta e seis) créditos e, **180** (cento e oitenta) horas/aula, equivalentes a **12** (doze) créditos de disciplinas optativas a serem integralizados no mínimo em **4,5** (quatro e meio) anos letivos. **420** (quatrocentos e vinte) horas/aula de prática curricular equivalentes a **14** (quatorze) créditos; **405** (quatrocentos e cinco) horas de estágio supervisionado equivalentes a **14** (quatorze) créditos; trabalho de conclusão de curso correspondente a 60 horas/aula (4 créditos) e **200** (duzentos) horas de atividades acadêmico-científico-culturais



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.3.2. Estrutura Curricular-Periodização

PER	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	C.H.
1º	IHP041	Comunicação em Prosa Moderna I	-	4.4.0	60
	IHP013	Teoria Literatura I	-	4.4.0	60
	IHP107	Introdução aos Estudos Linguísticos	-	4.4.0	60
	FET024	Metodologia do Trabalho Científico	-	4.4.0	60
	IHE001	Compreensão de Textos em Língua Inglesa I	-	4.4.0	60
	Subtotal			20	300
2º	IHP051	Comunicação em Prosa Moderna II	IHP041	4.4.0	60
	IHP023	Teoria da Literatura II	IHP013	4.4.0	60
	IHP112	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	IHP107	4.4.0	60
	FEF022	Psicologia da Educação II	IHP013	4.4.0	60
	IHE004	Compreensão de Textos em Língua Inglesa II	IHE001	4.4.0	60
	Subtotal			20	300
3º	IHP113	Morfologia do Português	IHP112	4.4.0	60
	IHP050	Língua Latina I	IHP051	4.4.0	60
	IHP294	Iniciação a Análise Sintática	IHP112	4.4.0	60
	IHP115	Teoria da Literatura III	IHP023	4.4.0	60
	IHP058	Prática Curricular I – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	IHP112	2.0.2	60
	Subtotal			18	300
4º	IHP114	Sintaxe do Português	IHP294	4.4.0	60
	IHP083	Literatura Brasileira I	IHP115	4.4.0	60
	IHP043	Literatura Portuguesa I	IHP115	4.4.0	60
	IHP060	Língua Latina II	IHP050	4.4.0	60
	IHP117	Prática Curricular II – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Morfologia	IHP058	2.0.2	60
	Subtotal			18	300
5º	IHP053	História da Língua Portuguesa	-	4.4.0	60
	IHP084	Literatura Brasileira II	IHP115	4.4.0	60
	IHP044	Literatura Portuguesa II	IHP115	4.4.0	60
	IHP070	Língua Latina III	IHP060	4.4.0	60
	IHP118	Prática Curricular III – Os Parâmetros Curriculares Nacionais	-	2.0.2	60
	Subtotal			18	300
6º	IHP099	Semântica da Língua Portuguesa	IHP053	4.4.0	60
	IHP086	Literatura Brasileira III	IHP023	4.4.0	60
	FET121	Didática Geral	FEF022	4.4.0	60
	IHP076	Prática Curricular IV – Leitura e Interpretação.	-	2.0.2	60
	IHP045	Literatura Portuguesa III	IHP023	4.4.0	60
	Subtotal			18	300
7º	FEA009	Legislação do Ensino Básico	FEF022	4.4.0	60
	IHP077	Prática Curricular V – Produção Textual	-	2.0.2	60
	IHP096	Estágio Supervisionado I	FET121	4.0.4	120
	IHP080	Literatura Latina	IHP023	4.4.0	60
	IHP087	Literatura Brasileira IV	IHP023	4.4.0	60



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

	Subtotal			18	360
8º	IHP097	Estágio Supervisionado II	IHP096	4.0.4	120
	IHP078	Prática Curricular VI – O Ensino da Gramática Normativa	-	4.4.0	60
	FEN024	Libras	-	4.4.0	60
	IHP088	Literatura Amazonense	IHP023	4.4.0	60
	Subtotal			14	300
9º	IHP098	Estágio Supervisionado III	IHP097	6.1.5	165
	IHP079	Prática Curricular VII – O Ensino da Literatura	-	2.0.2	60
	IHP116	Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial	IHP097	4.4.0	60
	Subtotal			12	285
TOTAL				156	2.745

De acordo com a Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002, os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior devem ter no mínimo **400**(quatrocentos) horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso. Para atender a esta Resolução, foram criadas as disciplinas: IHP096 – Estágio Supervisionado I, com **120** (cento e vinte) horas; IHP097 – Estágio Supervisionado II, com **120** (cento e vinte) horas e IHP098 – Estágio Supervisionado III, com **165** (cento e sessenta e cinco) horas, totalizando: **405** (quatrocentos e cinco) horas.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

DISCIPLINAS DO PPC MENCIONADAS NA TESE DE DOUTORADO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA DO PARFOR/UFAM: UMA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO A PARTIR DOS PRINCÍPIOS LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

1º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:			
a) SIGLA:	IHP041	b) NOME:	Comunicação em Prosa Moderna I

1.2 OBJETIVOS:
Ao final da disciplina o aluno deverá aprimorar o seu desempenho na produção escrita, habilitando-se a produzir textos amparados nos princípios de organização, unidade, coerência e concisão. Partindo do conceito de base lingüística e processos discursivos, estabelecer referências para a compreensão da língua como instrumento de comunicação e poder. Partindo do conceito de parágrafo com unidade de composição privilegiada, dominar e exercitar seus mecanismos de constituição, tendo como apoio o estudo dos variados aspectos da estrutura do período e a leitura crítica de textos selecionados.

1.3 EMENTA:
Informações de caráter lingüístico: Variedade da língua e padrão brasileiro. O parágrafo como unidade de composição: Formas de constituição, características e qualidades. A frase e suas características no interior do parágrafo. Produção de parágrafos. Redação: Processo e estrutura. Produção de textos.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

2º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP051	b) NOME:	Comunicação em Prosa Moderna II
------------------	--------	-----------------	---------------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Ao final da disciplina o aluno deverá aprimorar seu desempenho na produção escrita, habilitando-se a produzir textos amparados nos princípios de organização, unidade, coerência e concisão. Tomando como referência os mais recentes estudos acerca da linguagem, estabelecer as relações possíveis entre língua, sociedade, cultura e conhecimento. Partindo do domínio da estrutura do parágrafo como unidade de composição didaticamente privilegiada, aplicar seus mecanismos de construção à produção dos variados gêneros de textos. Ao longo do processo desencadeado pelo item anterior e sob forma de revisão e aplicação, exercitá-los nos textos produzidos.

1.3 EMENTA:

Informações de caráter lingüístico: Língua, sociedade, cultura e conhecimento. Produção de textos: Descrição, narração, dissertação e argumentação. O texto técnico e o texto literário. Revisão gramatical aplicada ao texto.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

3º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:

<i>a) SIGLA:</i>	IHP113	<i>b) NOME:</i>	Morfologia do Português
------------------	--------	-----------------	-------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Fornecer ao aluno o conhecimento necessário para um desempenho adequado em termos de estudos morfológicos.

Específicos:

- Conceituar morfologia;
- Reconhecer e classificar os elementos mórficos dos vocábulos;
- Distinguir e analisar os elementos mórficos na gramática tradicional e na lingüística moderna;
- Conhecer e descrever os mecanismos das flexões nominais e verbais da Língua Portuguesa;
- Identificar todos os mecanismos de formação de palavras da Língua Portuguesa.

1.3 EMENTA:

Teorias Lingüísticas aplicadas ao estudo da Morfologia. Histórico da morfologia. A Morfologia na Gramática Normativa e na Lingüística moderna. Análise Mórfica. As classes de palavras. Flexão Verbal e Flexão Nominal. Processo de formação de palavras. A construção Lexical do Português do Brasil.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP058	b) NOME:	Prática Curricular I – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas
------------------	--------	-----------------	--

1.2 OBJETIVOS:

- Compreender noções básicas de fonética e fonologia;
- Conhecer a representação dos sons e a escrita tradicional em língua portuguesa;
- Discutir as interferências fonético-fonológicas nas práticas de leitura e escrita em língua portuguesa;
- Compreender os procedimentos necessários aos estudos das letras;
- Compreender os processos metodológicos para o ensino de língua portuguesa;
- Considerar os aspectos sociolinguísticos aplicados aos ensinos de línguas.

1.3 EMENTA:

Realização de atividades teóricas e práticas (vivência e debates) no âmbito da Educação Básica que permitam a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O papel da Linguística e o ensino da norma-padrão. A Linguística e a formação do professor de Língua Portuguesa.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP294	b) NOME:	Iniciação à Análise Sintática
------------------	--------	-----------------	-------------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Proporcionar aos discentes a iniciação à descrição de estruturas com períodos simples Língua Portuguesa.

Específicos:

- Conhecer a predição e a regência verbal;
- Distinguir e nomear os termos essenciais da oração;
- Distinguir e nomear os termos integrantes da oração;
- Distinguir e nomear os termos acessórios da oração;
- Estabelecer as diferenças existentes entre os constituintes do sintagma oracional, do sintagma verbal e do sintagma nominal e discuti-los;
- Conhecer as funções sintáticas das classes de palavras.

1.3 EMENTA:

Descrição estrutural de períodos simples da Língua Portuguesa na Gramática Tradicional.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

4º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP114	b) NOME:	Sintaxe do Português
-----------	--------	----------	----------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Estudar a sintaxe da língua portuguesa à luz das contribuições e evoluções dos estudos lingüísticos dos últimos tempos, discutindo os fatos que se observam num exame crítico da língua portuguesa atual, confrontando com a análise apresentada pela gramática tradicional.

Específicos:

Compreender o nível sintático da língua com um sistema de relações hierarquicamente construídas.

- Estabelecer confrontos entre diferentes teorias que tratam da sintaxe.
- Classificar orações e discutir a terminologia utilizada;
- Segmentar os constituintes imediatos das construções;
- Distinguir e nomear todos os constituintes do sintagma oracional, do sintagma nominal e do sintagma verbal e discuti-los;
- Analisar criticamente o aspecto sintático de textos de jornais, revistas, etc;
- Discutir a aplicação da sintaxe na análise de textos literários e na análise do português falado.

1.3 EMENTA:

Teorias lingüísticas aplicadas ao estudo da Sintaxe; Conceitos fundamentais. Estrutura da oração a do período; Modelos de análise sintática. Relações morfosintáticas.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP117	b) NOME:	Prática Curricular II – Linguística aplicada ao Ensino de Línguas - Morfologia
------------------	--------	-----------------	--

1.2 OBJETIVOS:

- Fomentar a reflexão acerca da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa;
- Refletir sobre os elementos fundamentais para uma nova abordagem do ensino de Língua Portuguesa;
- Relacionar as novas metodologias pedagógicas ao ensino de Língua Portuguesa.

1.3 EMENTA:

Realização de atividades práticas (vivências e debates) no âmbito da Educação Básica que permitam a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

5º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:

<i>a) SIGLA:</i>	IHP053	<i>b) NOME:</i>	História da Língua Portuguesa
------------------	--------	-----------------	-------------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Compreender a evolução histórica da língua portuguesa do ponto de vista interno e externo, com ênfase nos aspectos fonéticos e morfo-sintáticos.

Específicos:

- Conhecer a origem da língua portuguesa e os fatores políticos, sociais e econômicos que influíram em sua formação;
- Comparar aspectos convergentes e divergentes entre as línguas neolatinas.

Estabelecer diferenças entre português do Brasil e de Portugal

- Analisar vocábulos e descrever as alterações sofridas ao longo de sua evolução fonética;
- Aplicar as leis fonéticas, reconhecendo metaplasmo no português contemporâneo;
- Perceber as mudanças ocorridas na língua portuguesa, nos aspectos morfo-sintáticos.

1.3 EMENTA:

História externa e interna do português. O português do Brasil. Fonética, morfologia e sintaxe históricas.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

8º PERÍODO

1.1 DISCIPLINA:			
a) SIGLA:	IHP078	b) NOME:	Prática Curricular VI – O ensino da gramática Normativa.

1.2 OBJETIVOS:
Geral: Métodos e técnicas que possam ser utilizados no ensino da gramática normativa no ensino fundamental e médio. Teorias lingüísticas aplicáveis ao mesmo ensino. Específicos: • Empregar acertadamente os métodos e as técnicas estudados; • Escolher adquadamente técnicas e métodos para o ensino de itens do programa de língua portuguesa no ensino fundamental e médio; • Utilizar eficientemente métodos e técnicas em atividades práticas.

1.3 EMENTA:
O ensino da gramática normativa no ensino fundamental e médio: métodos e técnicas. Teorias Lingüísticas aplicadas ao ensino da gramática normativa no ensino fundamental e médio.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

OPTATIVAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP061	b) NOME:	Expressão e Comunicação Verbal
-----------	--------	----------	--------------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Produzir textos de natureza relevantemente argumentativa.

Específicos:

- Resgatar os mecanismos de construção do chamado parágrafo-padrão;
- Resgatar os mecanismos de construção do texto-padrão e suas diversas formas de composição;
- Analisar as características básicas que compõem a estrutura de um texto relevantemente argumentativo;
- Exercitar a produção de textos argumentativos observando os diversos recursos linguísticos que denotam a intencionalidade do locutor.

1.3 EMENTA:

Oficina produção de texto. A ênfase no texto argumentativo.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

<i>a) SIGLA:</i>	IHP119	<i>b) NOME:</i>	Prática de Produção de Texto
------------------	--------	-----------------	------------------------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Aprimorar o desempenho dos discentes no que diz respeito à produção de texto escritos, atentando a organização, para a unidade, para a coerência e para a concisão.

Específicos:

- Desenvolver habilidades dos alunos em analisar e produzir textos narrativos, descritivos e dissertativos.
- Partindo do parágrafo como unidade de composição, instrumentalizar o aluno para a produção de textos com vários parágrafos.

1.3 EMENTA:

Teoria do parágrafo. Descrição. Narração. Dissertação. Argumentação. Análise da estrutura de textos. Produção de textos.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP037	b) NOME:	Linguística III
-----------	--------	----------	-----------------

1.2 OBJETIVOS:

Geral:

Proporcionar aos discentes um maior aprofundamento na descrição de estruturas com períodos complexos da Língua Portuguesa.

Específicos:

- Descrever períodos complexos com orações substantivas desenvolvidas, com orações reduzidas e períodos com orações substantivas justapostas;
- Descrever períodos complexos com orações adjetivas desenvolvidas e reduzidas. Descrever o relacionamento morfossintático dos pronomes relativos.
- Descrever períodos complexos com orações adverbiais desenvolvidas e reduzidas. Descrever a polissemia das conjunções subordinativas adverbiais.
- Descrever períodos complexos com orações coordenadas desenvolvidas e reduzidas. Descrever a polissemia das conjunções coordenadas;
- Descrever períodos complexos com orações intercaladas;
- Descrever períodos mistos envolvendo orações substantivas desenvolvidas e/ou reduzidas e intercaladas, orações subordinadas adverbiais desenvolvidas e/ou reduzidas, orações coordenadas desenvolvidas e/ou reduzidas.

1.3 EMENTA:

Descrição estrutural de períodos complexos da Língua Portuguesa na Gramática Tradicional, na Gramática Estrutural e na Gramática Gerativo – Transformacional.



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

1.1 DISCIPLINA:

a) SIGLA:	IHP111	b) NOME:	Análise Crítica do Discurso
------------------	--------	-----------------	-----------------------------

1.2 OBJETIVOS:

- **Geral:**
- Possibilitar tanto a produção quanto à análise de textos de diferentes gêneros, sob o enfoque de sua persuasão, de sua argumentação e de sua organização textual.
- **Específicos:**
- Analisar textos de diferentes contextos procurando verificar elementos que contribuem para uma boa estruturação textual;
- Verificar nos textos os aspectos que denotam a intenção de seu produtor;
- Empregar os verbos modais como um recurso de persuasão;
- Analisar e produzir textos tendo por base a unidade e a coesão textual;
- Observar e produzir textos que correspondam a diferentes gêneros textuais.

1.3 EMENTA:

Texto – Marcas linguísticas da Argumentação – As Modalidades do Discurso – Intencionalidade – Persuasão – Organização Textual – Coesão micro e macro – Produção Textual e Análise de Discurso de Contextos Diversos.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



Às 9h30min do dia **DOIS DE DEZEMBRO DE DOIS MIL E QUINZE**, reuniram-se, no miniauditório da Reitoria, os membros do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa sob a coordenação da professora *Maria Luiza Germano de Souza*. Estiveram presentes os professores: *Alcione Alves de Oliveira de Araújo*, *Cássia Maria Bezerra do Nascimento*, *Eneida Alice Gonzaga dos Santos*, *Fernanda de Los Rios Mendonça*, *Lúcia Helena Ferreira da Silva*, *Luciane Maria Legeman Salorte*, *Paulo Roberto de Souza Freitas* e *Soraya Paiva Chain*. Estiveram também presentes à reunião como convidados a profa. *Rozana de Medeiros Souza Galvão* – diretora do DAE (Departamento de Apoio ao Ensino/PROEG), *João Rakson Angelim da Silva* (TAE/DAE/PROEG) e o prof. *Robert Langlady Liras Rosas* (Chefe do Departamento). **AUSÊNCIAS JUSTIFICADAS:** *Cristina de Cássia Borella*, *Eduardo Cardoso Martins* e *Orlando da Silva Azevedo*. Pautas: 1 – Informações didático-pedagógicas sobre o novo PPC do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa; 2 – Orientações sobre o trabalho do NDE. A professora *Maria Luiza Germano de Souza* deu início à reunião apresentando a profa. *Rozana de Medeiros Souza Galvão* e agradecendo a vinda dos membros e do Técnico em Assuntos Educacionais *João Rakson Angelim da Silva*. Apresentou em seguida a pauta da reunião e informou que há dois assuntos pendentes para apreciação do NDE: a inserção, via CEG (Câmara de Ensino e Graduação) de duas disciplinas já ministradas, mas que não constam no PPC vigente (2010), O Conto Brasileiro (IHP030) e Poesia e Humor (IHP163), ambas da grade de 2000; a mudança temporária do TCC do Curso de Memorial para outro formato até ser feito novo PPC. Logo após, foi dada a palavra à professora *Rozana Galvão* que, para começar as explanações iniciais, pediu a mudança da posição dos pontos de pauta. Assim, o **Primeiro Ponto de pauta** passou a ser as **orientações sobre o trabalho do NDE** e depois as informações didático-pedagógicas sobre o novo PPC do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. A professora então se dirigiu aos presentes informando sobre as atribuições do Núcleo Docente Estruturante, como é formado e por quem e a importância da existência dele nos cursos superiores. Solicitou a portaria (071/2015 – ICHL, de 23/10/2015) que institui o NDE do curso de Letras e chamou a atenção para que se eleja um presidente, uma vez que na portaria do NDE do Curso de Letras há dois Coordenadores. Isso deve ser feito para



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



étnicos-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. A professora Rozana Galvão orientou que essas temáticas podem ser abordadas em atividades dentro das Atividades Complementares aos Conteúdos e Práticas Curriculares, inseridas em atividades feitas ao longo do ano como, por exemplo, Semana de curso, Seminários, em Projetos de Extensão, com as condições básicas de que 1 - O aluno de fato participe das atividades; 2 - O PPC do Curso indique no seu texto quando e como isto ocorrerá. A professora Rozana Galvão enfatizou que a prerrogativa do MEC é que façamos um currículo que tenha temas transversais e seja interdisciplinar ao mesmo tempo. Integrar as discussões necessárias dentro das disciplinas dividindo conteúdos com mais de um professor de forma dialogada entre os conteúdos; cada turma que entrasse ficaria por conta de um professor-tutor, programas acadêmicos como PIBIC, PIAP, PETs possibilitariam a inserção social do aluno no âmbito da Instituição e da sociedade, deu realce a esta informação, dizendo que o MEC dá muita importância a esse tipo de atividade dentro dos cursos. Solicitou atenção especial às saídas para atividades fora da Universidade ou mesmo dentro dela que exponham o aluno e o professor em riscos (seguro de vida). Sugestões para o que podemos fazer agora no PPC de 2010: mudar de período, tirar os pré-requisitos, tirar disciplina obrigatória também é possível, mas ela passará à optativa, partindo do princípio de que os alunos em sua maioria já cursaram a disciplina. Essas mudanças são referentes à matriz curricular. Caminho a ser seguido para tramitação: pontuar o que se quer mudar a partir de discussões no NDE, apresentar e aprovar no colegiado, se for o caso; solicitar mudança com memorando ao DAE e este enviará ao SEG, enviar também a ata final das discussões feitas e não todas as atas. Em relação ao conjunto do PPC: atualizar as ementas sem mudar a versão do PPC, pedir também a criação de disciplinas optativas na versão 2010 do PPC. As mudanças feitas devem estar à mão, anexadas ao PPC em curso. O TAE João Rakson é quem irá acompanhar as instrumentalizações de mudança no PPC vigente e orientará para a confecção do novo PPC. A professora Rozana Galvão também esclareceu sobre a oferta de 20% de disciplinas poderem ser na modalidade EAD, especificamente disciplinas como Português instrumental ou outra que o Curso de Letras deveria oferecer a outros cursos da UFAM e esteja impossibilitado devido à alta demanda e à falta de professores suficientes no quadro do

[Handwritten signatures and notes]
SOMMA P. CHAN
J. P. CHAN
J. P. CHAN



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



obedecer ao que estabelece a Resolução nº 062/2011 (CEG), no Art. 5º, inciso I, bem como ao E-MEC (Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação - Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES) e porque, quando os representantes do MEC vierem fazer visita técnica ao curso falará apenas com um dos coordenadores. Informou ainda que o NDE é instância consultiva sendo, pois, as suas decisões apreciadas e discutidas no Colegiado de Curso. A professora Rozana Galvão informou que a coordenadora anterior do Curso apresentou alterações do PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa as quais foram analisadas pelo TAE João Rakson Angelim e devolvidas ao Departamento para as devidas correções, porém elas não foram feitas. João Rakson tomou a palavra e discorreu sobre orientações gerais para a (re) estruturação do PPC, informou também que o nosso curso só pode ter um NDE. No segundo ponto de pauta João Rakson discorreu sobre o currículo dos coordenadores de curso e sua importância para o processo avaliativo do MEC. Arguiu sobre os critérios de avaliação do MEC no que diz respeito à dimensão 2: corpo docente e tutorial. Indagou sobre as alterações que serão elaboradas na construção de um novo PPC e em relação ao PPC vigente (2010). Relatou a respeito das atualizações que devem ser observadas na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no tocante à estrutura do currículo: mínimo de horas de efetivo trabalho acadêmico, horas práticas como componente curricular, as atividades formativas, além dos componentes curriculares de caráter transversal, intra e interdisciplinar. Deve ser dada atenção especial às Práticas, aos Estágios e às Disciplinas Optativas. Pensar, por exemplo, as Práticas já inseridas nos conteúdos das disciplinas regulares, porém apontar para isto na ementa da disciplina e em texto específico dentro do PPC no eixo que tratará das práticas e/ou dos estágios. Explicou também não ser preciso criar dez práticas para se atender às necessidades do curso e às exigências do MEC nesse quesito. No que se refere às disciplinas optativas, deve-se ter especial cuidado, pois se deve oferecê-las dando condições de fato de o aluno cursá-las, atentar para o professor que ministrará a disciplina e não deixar essa ministração somente a cargo dos professores substitutos, e que as disciplinas oferecidas como optativas tenham condições de melhorar a formação do aluno. O assunto seguinte foi informar sobre como o curso pode tratar de eixos básicos de exigência do MEC: Educação em direitos humanos, Educação das relações



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



departamento. Mencionou a existência de um projeto piloto nesse sentido para ser atendido inicialmente por 30 professores. No final da reunião, o TAE João Rakson entregou um CD cujo título é "Orientações Gerais para (re) elaboração do PPC" e um documento impresso com título "Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) da UFAM" para a professora Maria Luiza Germano de Souza reproduzir e compartilhar com os membros do NDE. Não havendo mais nenhum ponto de pauta a tratar, às 11h50min a reunião deu-se por encerrada. Eu, Maria Luiza Germano de Souza, professora do DLLP, responsável por conduzir a reunião do NDE nesta data, lavrei a presente ata que, após leitura e aprovação pelo NDE, será assinada por mim e pelos membros que estiveram presentes à reunião.

ASSINATURAS:

- ✓ 1 – Alcione Alves de O. de Araújo Alcione
- ✓ 2 – Cássia M. B. Nascimento Cássia
- ✓ 3 – Eneida Alice G. dos Santos Eneida Alice G. dos Santos
- ✓ 4 – Fernanda Dias de L. Rios Mendonça Fernanda Dias de L. Rios Mendonça
- ✓ 5 – Lúcia Helena Ferreira da Silva Lúcia Helena Ferreira da Silva
- ✓ 6 – Luciane Maria Legeman Salorte Luciane Maria Legeman Salorte
- 7 – Maria Luiza Germano de Souza Maria Luiza Germano de Souza
- ✓ 8 – Paulo Roberto de Souza Freitas Paulo Roberto de Souza Freitas
- ✓ 9 – Soraya Paiva Chain Soraya Paiva Chain

CONVIDADOS

- 01 – João Rakson Angelim da Silva João Rakson
- 02 – Robert Langlady Lira Rosas Robert Langlady Lira Rosas
- 03 – Rozana de Medeiros S. Galvão Rozana de Medeiros S. Galvão

Obs.: Ata aprovada na reunião do dia 29/01/2016



Às 09h04min do dia VINTE E NOVE DE JANEIRO DE 2016, reuniram-se, na Sala de Reuniões do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP), os membros do Núcleo Docente Estruturante – NDE do DLLP, sob a condução da coordenadora Professora Maria Luíza Germano de Souza. Estavam presentes na sessão os seguintes professores: Alcione Alves de Oliveira de Araújo, Cristina de Cássia Borella, Eduardo Cardoso Martins, Eneida Alice Gonzaga dos Santos, Lúcia Helena Ferreira da Silva, Luciane Maria Legeman Salorte, Maria Luíza de Carvalho Cruz Cardoso, Maria Sebastiana de Moraes Guedes, Orlando da Silva Azevedo e Soraya Paiva Chain. AUSENCIAS JUSTIFICADAS: Carlos Antônio Magalhães Guedelha (por estar ministrando aulas pelo PARFOR na cidade de Manicoré), Cássia Maria Bezerra do Nascimento (por estar em reunião da Câmara de Pesquisa e Pós Graduação, e a professora pediu que as próximas reuniões do Núcleo Docente Estruturante – NDE sejam convocadas com 48 h de antecedência), Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (por estar revisando Relatórios Parciais do PIBIC 2015/2016), Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira (por estar ministrando aulas pelo PARFOR na cidade de Eirunepé). A coordenadora do Curso IH23 Letras Língua e Literatura Portuguesa Maria Luíza Germano de Souza, na condição de presidente *ad hoc*, iniciou a reunião apresentando os seguintes PONTOS DE PAUTA: 1) Informes: reunião da CED agendada para o dia 19.02.2016; 2) Aprovação da Ata de Reunião realizada no dia 02/12/2015; 3) Eleição do Presidente do NDE; 4) Acréscimo/criação de disciplina optativa; 5) Mudança do TCC – Memorial para Artigo Científico ou para outro formato; 6) Retirada dos pré-requisitos de disciplinas não afins da grade do Curso IH23 e IH13 Letras Língua e Literatura Portuguesa, versão 2010 em vigor; 7) divisão por área em grupos para formulação do novo PPC Letras Língua e Literatura Portuguesa; e 8) Verificação de ementas e de planos de ensino destoantes da grade curricular versão 2010. A professora Eneida Alice Gonzaga dos Santos pediu a inclusão na pauta 3 do credenciamento da professora Nícia Petreceli Zucolo como novo membro do Núcleo Docente Estrutura, sendo que tal inclusão foi aprovada por todos os membros presentes. Dessa forma, os pontos de Pauta tiveram nova reorganização: 1) Informes: reunião da CED agendada para o dia 19.02.2016; 2) Aprovação da Ata de Reunião realizada no dia 02/12/2015; 3) Credenciamento da professora Nícia Petreceli Zucolo no NDE; 4) Eleição do Presidente do NDE; 5) Acréscimo/criação de disciplina optativa; 6) Mudança do TCC – Memorial para Artigo Científico ou para outro formato; 7) Retirada dos pré-requisitos de disciplinas não afins da grade do Curso IH23 e IH13 Letras Língua e Literatura Portuguesa, versão 2010 em vigor; 8) divisão por área em grupos para formulação do novo PPC Letras Língua e Literatura Portuguesa; e 9) Verificação de ementas e de planos de ensino destoantes da grade curricular versão 2010. Aprovados todos os pontos de pauta elencados, a professora Maria Luíza Germano de Souza iniciou a sessão, na condição de “condutora” da reunião, justificando que ela tinha provocado as reuniões do NDE, e que a partir daquele dia 29.01.2016 iria ser eleito apenas um Presidente do NDE, uma vez que somente um Presidente tem acesso ao portal do MEC. A professora Maria Luíza Germano de Souza justificou a convocatória para a reunião do NDE ocorrer em menos de 48 h de antecedência por estar esperando as férias de alguns membros acabarem. A professora Alcione Alves de Oliveira de Araújo lembrou que não havia sido feita convocatória oficial, mas que a professora Maria Luíza Germano de Souza já havia informado em reunião do Departamento, ocorrida no dia 27.01.2016, sobre a realização da reunião para esta data. A professora Maria Luíza Germano de Souza informou que no desenrolar das atividades seria obedecida a carência de 48 h nas próximas reuniões do NDE. Após essa justificativa, a professora Maria Luíza Germano de Souza passou os informes. Primeiro: sobre a reunião no Centro de Educação a Distância – CED, que ocorrerá no dia 19.02.2016, às 9h, no próprio CED para saber como funcionarão os Cursos na modalidade EAD e para que os membros do NDE comecem



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



a pensar as possíveis disciplinas a serem ministradas na plataforma virtual. A professora *Nícia Petreceli Zucolo* recomendou que as disciplinas com cargas horárias maiores não fossem ministradas a distância. A professora *Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso* afirmou que isso deveria ser repensado para o novo PPC, e para que as aulas virtuais ocorressem, seria necessário infraestrutura. **PAUTA 2 – Aprovação da Ata de Reunião realizada no dia 02/12/2015:** a ata foi aprovada por cinco pessoas, sem nenhuma discordância, e com três abstenções de membros que não estavam na reunião referente a essa ata. **PAUTA 3 – Credenciamento da professora Nícia Petreceli Zucolo no NDE:** dos onze membros presentes, todos votaram a favor do credenciamento da professora. **PAUTA 4 – Eleição do Presidente do NDE:** os nomes indicados foram dos dois coordenadores, *Maria Luiza Germano de Souza* e *Orlando da Silva Azevedo*, para presidir definitivamente as próximas reuniões, esclarecendo que os dois coordenadores irão gerenciar a elaboração do novo PPC do Curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa. Dos onze membros presentes, nove aprovaram a indicação do nome da professora *Maria Luiza Germano de Souza*, e os dois votos restantes foram para o nome do professor *Orlando da Silva Azevedo*. **PAUTA 5 – Acréscimo/criação de disciplina optativa:** a professora *Maria Luiza Germano de Souza* disse que as disciplinas Conto e Poesia e Humor foram ministradas sem constarem no PPC 2010 e que precisariam ser incluídas no PPC 2010, o que será solicitado mediante documento a ser enviado a CEG quando forem também acertadas as modificações a saírem desta reunião. A professora *Lúcia Helena Ferreira da Silva* disse que foram feitas alterações e recomendações para uma nova versão do PPC, mas que as modificações propostas não foram encaminhadas à CEG, resultando em quatro dias de trabalho perdidos; no entanto, na linha sete, segunda folha, da ata do dia 02.12.2015, menciona que a professora *Rozana Galvão* havia dito que “a coordenadora anterior do Curso apresentou alterações do PPC do Curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa, as quais foram analisadas pelo TAE João Rakson Angelim e devolvidos ao Departamento para as devidas correções”. A professora *Maria Luiza Germano de Souza* recomenda que todos os professores devem ter uma pasta científica atualizada, com *lattes*, por ano. A professora *Lúcia Helena Ferreira da Silva* disse que os professores já tinham uma pasta funcional, mas que os professores podiam fazer dessas pastas “pastas de pesquisas”, e que podia ser aberto um pasta científica documentada. A professora *Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso* recomendou que as pastas científicas deviam ser documentadas com o PIT e com o RIT. O propósito da criação de Pasta para cada professor seria com o intuito de se ter informações à mão caso haja alguma visita do MEC ao Departamento. Como houve confusão na elaboração dos Planos de Ensino de vários professores, pois alguns pegaram ementas e planos do PPC 2012, não validado, a professora *Alcione Alves de Oliveira de Araújo* recomendou que se apagassem todos os planos de ensino que não estivessem em vigor, e que se seguisse o ementário do PPC versão 2010 para a elaboração dos planos de ensino de cada período letivo. A professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos* recomendou que os professores atentassem para o PPC 2010 para evitar equívocos dessa natureza, o que tem prejudicado professores e alunos com ementários e planos de ensino fundamentados no PPC 2012, que não foi alterado nem aprovado pela CEG. A professora *Lúcia Helena Ferreira da Silva* disse que na disciplina IHP098 Estágio Supervisionado III continha o TCC, e a professora *Maria Sebastiana de Moraes Guedes* disse que, à época, havia solicitado três vezes para que houvesse o desmembramento, uma vez que apenas alguns professores de Língua Portuguesa ficavam sobrecarregados, tendo que orientar muitos alunos. Com a separação surgiu o TCC – Memorial como disciplina, cuja elaboração pôde ser orientada por todos os professores, ficando dois alunos por turno para cada orientador. Segundo a professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos* não se pode baixar a carga horária de IHP098 Estágio Supervisionado III, pois das 400 horas obrigatórias, são necessárias, no mínimo, 160 horas na disciplina IHP098 Estágio Supervisionado III, “não se



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



pode diminuir porque na somatória tem que resultar nas 400 horas". Segundo a professora *Maria Luiza Germano de Souza* não é recomendado mexer em coisas mais estruturais no momento, pois o objetivo principal é elaborar o novo PPC no prazo de um ano coletivamente, dentro do que a legislação educacional permite. Voltando novamente à inserção/remoção de optativas, a professora *Nicia Petreceli Zucolo* pediu que fossem incluídas no rol de optativas do PPC e Grade Curricular versão 2010, as seguintes optativas: Literatura feminina negra no Brasil e o Conto Machadoiano. A professora *Cristina de Cássia Borella*, por sua vez, solicitou Sociolinguística ou Introdução aos estudos sociolinguísticos; e a professora *Alcione Alves de Oliveira de Araújo*, Produção Criativa, argumentando que muitos alunos têm a pretensão de se tornarem escritores, e Revisão Textual.

PAUTA 6 Mudança do TCC – Memorial para Artigo Científico ou para outro formato: neste ponto de pauta, surgiram duas propostas: uma para projeto, outra para artigo, ganhando a proposta de projeto científico com oito votos a favor, e perdendo o artigo científico com três votos a favor. A professora *Maria Luiza Germano de Souza* enfatizou que essas alterações seriam imediatas para facilitar nosso trabalho, neste ano de 2016, na atualização do PPC 2010; e que todas as alterações propostas na ocasião seriam submetidas ao Colegiado do Curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa, e de três a trinta de março, todas as propostas aprovadas serão encaminhadas à CEG para que se efetivem tais mudanças. A professora *Nicia Petreceli Zucolo* recomendou uma reunião extraordinária só para tratar das mudanças, e a data sugerida foi 26.02.2016. A professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos* disse que membros que não estejam justificando suas faltas, sejam descredenciados automaticamente, porque a quantidade de professores-membro do NDE é bastante elástica, apesar de ser um órgão apenas consultivo. "É uma questão de interesse e comprometimento por partes dos colegas" –acrescentou a professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos*, que disse ainda: "o NDE pode tomar medidas para que se retirem os nomes ou que as pessoas comecem a participar das reuniões de fato". A Professora *Maria Luiza Germano de Souza* pediu que se mostrassem a relação de membros, pois um NDE com tantas pessoas seria difícil para trabalhar, por isso seriam necessárias normas. A professora *Luciane Maria Legeman Salorte* afirmou que existia uma comissão de Estágio responsável em fazer alterações nas ementas das disciplinas Estágios Supervisionados I, II e III. A professora *Luciane Maria Legeman Salorte*, concordando com a professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos*, disse que o membro do NDE que faltasse, deveria ser automaticamente excluído, pois não gostaria de trabalhar por ninguém, sendo que, dessa forma, ficaria fácil colocar horas no PIT e no RIT sem participar de forma efetiva das reuniões e decisões do NDE. A professora *Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso* ponderou que se o membro justificasse suas faltas não deveria ser excluído. A professora *Eneida Alice Gonzaga* afirmou que o Estatuto e Regimento da UFAM regulamentava que o não comparecimento às reuniões por três vezes e por cinco alternadas, sem justificativa, seria eliminado. A professora *Cristina de Cássia Borella* questionou como os membros iam se reunir para reformular as ementas das disciplinas IHP107 Introdução aos Estudos Linguísticos, IHP112 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, IHP113 Morfologia do Português e das Práticas Curriculares. O professor *Eduardo Cardoso Martins* disse que deveríamos ter reuniões pré-agendadas, pois essa medida tinha funcionado bem para o Departamento, e questionou se ia ser aprovado no NDE o plano de ensino e disse ainda: A professora *Maria Luiza Germano de Souza* respondeu que não é competência do NDE aprovar Plano de Ensino. O professor *Eduardo* disse que as competências do NDE são normatizadas pela Resolução 062/2011, sendo sua natureza apenas consultiva e não deliberativa, pois assim prescreve em seus artigos 2º e 5º, letra A", uma vez que as propostas discutidas e recomendadas deverão ser submetidas ao Colegiado do Curso para as deliberações. A professora *Eneida Alice Gonzaga dos Santos* disse que reuniões pré-agendadas não funcionavam pelo simples fato de que a reunião de Departamento (pré-agendada)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Língua e Literatura Portuguesa



do dia 14.12.2015 não ter ocorrido. As professoras *Cristina de Cássia Borella*, *Eneida Alice Gonzaga* e *Luciane Maria Legeman Salorte* enfatizaram que a disciplina IHP116 TCC – Memorial era “uma disciplina” de direito, pois assim está no PPC e Grade Curricular versão 2010, e recomendaram que se não quisessem como está com carga horária de 60 h, que se mudasse a lei e que se tirasse a natureza de “disciplina”. A professora *Eneida Alice Gonzaga* enfatizou que se o aluno não comparecesse às orientações, ia ser reprovado por falta na disciplina IHP116 TCC – Memorial, e disse ainda: “Assim que eu não invento trabalho, não quero que me tirem o trabalho”. A professora *Soraya Paiva Chain* disse que, como membro da comissão PIT e RIT, não devia constar a carga horária de 60 H para IHP116 TCC – Memorial. O professor *Eduardo Cardoso Martins* disse que, sobre IHP116 TCC – Memorial, todos falavam a mesma língua, mas com pontos de vista diferentes, e disse: “a comissão de avaliação de PIT e RIT tinha muitas dúvidas, então submetemos uma consulta à PROEG sobre o assunto. O parecer 083/2015 –DLN esclareceu que do ponto de vista do aluno, é disciplina com carga horária de sessenta horas, com faltas e com reprovação. Do ponto de vista por contagem para compor horas, é complicado dizer que é uma disciplina. É que não há um tempo de sala de aula, e a legislação, resolução 012/91, ela diz que a contagem de TCC é por aluno para PIT e RIT, a contagem é por aluno”. **PAUTA 7 – Retirada dos pré-requisitos de disciplinas não afins da grade do Curso IH23 e IH13 Letras Língua e Literatura Portuguesa, versão 2010 em vigor** – foram colocados os seguintes pontos: A disciplina IHP096 Estágio Supervisionado I é pré-requisito para IHP122 Língua Brasileira de Sinais A somente no Curso IH23 – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito; No PPC, versão 2010, a sigla da disciplina para IHP122 Língua Brasileira de Sinais A está trocada para FEN024 – todos pediram consulta ao Curso de Libras sobre uma possível mudança na sigla; A disciplina IH013 Teoria da Literatura I é pré-requisito da disciplina FEF022 Psicologia da Educação II – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito; As Práticas Curriculares I e II possuem pré-requisitos, enquanto as demais práticas não têm – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito das Práticas I e II; a disciplina IHP112 Fonética e Fonologia está como pré-requisito de IHP294 Iniciação à Análise Sintática – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito, e recomendaram como novo pré-requisito IHP113 Morfologia do Português; a disciplina IHP051 Comunicação em Prosa Moderna II está como Pré-requisito de IHP050 Língua Latina I – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito; A disciplina IHP115 Teoria da Literatura III deveria ser pré-requisito somente das Literaturas Brasileira I e Portuguesa I, e não das demais literaturas brasileiras e portuguesas e a Literatura Brasileira IV e Literatura Portuguesa III têm como pré-requisito IHP023 Teoria da Literatura II, todos recomendaram estender o pré-requisito (IHP023 Teoria da Literatura II) para quaisquer literaturas, sejam elas literaturas Brasileiras ou Portuguesas; A disciplina IHP099 Semântica da Língua Portuguesa tem como pré-requisito IHP053 História da Língua Portuguesa, que deveria ser IHP114 Sintaxe do Português – todos por unanimidade recomendaram a retirada do pré-requisito e recomendaram que o novo pré-requisito seria IHP107 Introdução aos Estudos Linguísticos. O professor *Eduardo Cardoso Martins* disse que não seria uma boa ideia quebrar pré-requisito de disciplinas como, por exemplo, FEF022 Psicologia da Educação II, que é pré-requisito para FEA009 Legislação do Ensino Básico; porém, por se tratar de disciplinas de outro Departamento, não seria recomendado manter o pré-requisito, por isso para tais disciplinas e mais FET121 Didática Geral ficariam sem pré-requisito. A professora *Alcione Alves de Oliveira de Araújo* recomendou que a disciplina FET121 Didática Geral deve ser direcionada para o Curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa e que deve ser ministrada antes das Práticas Curriculares. Por recomendação da professora *Soraya Paiva Chain* e da professora *Maria Luiza Germano de Souza*, a disciplina IHP050 Língua Latina I deveria ter como pré-requisito IHP114 Sintaxe do