

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS ARARAQUARA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA**

VALÉRIA DA FONSECA CASTREQUINI

**CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS:
A PRÁTICA DE ENSINO SOB O ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

ARARAQUARA

2007

VALÉRIA DA FONSECA CASTREQUINI

**CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS:
A PRÁTICA DE ENSINO SOB O ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende

ARARAQUARA

2007

Castrequini, Valéria da Fonseca

Cursos de Licenciatura em Letras: a prática de ensino sob o enfoque interdisciplinar / Valéria da Fonseca Castrequini. – Araraquara, 2007. 130 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende

Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

1. Língua; 2. Linguagem; 3. Interdisciplinaridade; 4. Teoria; 5. Prática; 6. Ensino; 7. Pesquisa; 8. Currículo; 9. Prática de ensino; 10. Estágio; 11. PCN; 12. Diretrizes Curriculares. Título I.

Nome da autora: VALÉRIA DA FONSECA CASTREQUINI

Título do trabalho: CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: A PRÁTICA DE ENSINO SOB O ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como exigência para conclusão do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende.

Orientador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2007.

*“A mente que se abre a uma nova idéia,
jamais voltará ao seu tamanho original”.*

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise de cursos de Licenciatura em Letras com vistas a identificar as diferentes maneiras como o conteúdo é trabalhado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística, bem como o reflexo desse trabalho nas disciplinas/componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. O conceito norteador dessa pesquisa é o de interdisciplinaridade em associação aos binômios teoria/prática e ensino/pesquisa de maneira que transitemos entre experiências profissionais, teorias acadêmicas, significações e preceitos legais no território dos três modelos básicos de instituições de ensino presentes hoje no Brasil: a instituição particular isolada, a instituição privada inserida em um centro universitário e a instituição pública. Ressaltamos que nossas análises não se pautam por definições pré-concebidas de melhor ou pior, adequado ou inadequado, mas – ao contrário – procuram estimular reflexões sobre o processo interdisciplinar, a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade ensino-pesquisa, reflexões essas que não se esgotam neste trabalho, mas que pretendem colaborar com estudos posteriores.

Palavras chave: Língua, linguagem, interdisciplinaridade, teoria, prática, ensino, pesquisa, currículo, prática de ensino, estágio, PCN, Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This thesis proposes to analyze the Licensure Courses of Languages and Literatures viewing to identify the different ways which the content is developed in the disciplines of Portuguese Language and Linguistics. Moreover to verify how this development reflects upon the disciplines/curricular components of the Supervised Training and Teacher Training. The guiding concept of this thesis is Interdisciplinarity associated to the binomials theory/practice and teaching/research. Furthermore this enabled the transit among professional experience, academic theories, significations and legal precepts within the three current basic educational institutions in Brazil: isolated private institution, private institution inserted in a university center and public institution. It is important to point out that the analyses in this thesis are not sustained by pre-conceived definitions of the best or worst, adequate or inadequate. On the contrary the intention is to encourage reflection concerning the interdisciplinary process, the articulation between theory and practice and the inseparability of teaching – research. Even though the reflections have not been exhausted in this thesis, it is intended to collaborate for further studies.

Key words: Language, interdisciplinarity, theory, practice, teaching, research, curriculum, teaching practice, teacher training, National Curriculum Parameters, Curricular Guidelines.

RÉSUMÉ

Cette thèse propose d'analyser le cours de Licence ès Lettres visant à identifier les différentes manières dont le contenu est développé dans les disciplines de Langue Portugaise et Linguistique. En outre de vérifier comment ce développement se manifeste sur les disciplines/composantes du programme de Stage Supervisé et de Pratique d'Enseignement. Le concept qui guide cette recherche c'est celui de l'Interdisciplinarité associé aux binômes théorie/pratique et enseignement/recherche de manière à pouvoir passer par des expériences professionnelles, des théories académiques, des significations et des préceptes légaux dans le terrain des trois modèles fondamentaux d'institutions d'enseignement qui se font présents, aujourd'hui dans le Brésil : l'institution privée isolée, l'institution privée insérée dans un centre universitaire et l'institution publique. C'est très important souligner que les analyses dans cette thèse ne sont pas fondées sur des définitions préconçues comme les meilleures ou les pires, adéquates ou inadéquates, mais – au contraire – elles cherchent à stimuler des réflexions sur le processus interdisciplinaire, l'articulation entre la théorie et la pratique et la indissociabilité enseignement – recherche, puisque ces réflexions ne s'épuisent pas dans cette thèse, mais elles prétendent collaborer à des études postérieures.

Mots clés: interdisciplinarité, théorie, pratique, enseignement, recherche, programme scolaire, pratique d'enseignement, stage, Paramètres du Programme scolaire National, Directrices du Programme scolaire.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Alguns conceitos vistos segundo as propostas do PCN-LP
- Quadro 2 – Concepções existentes no PCN-LP, segundo Suassuna
- Quadro 3 – Conceitos de alguns itens fundamentais para o ensino inseridos no PCN-LP, segundo Suassuna
- Quadro 4 – Paralelo entre linguagem e língua
- Quadro 5 – Inter-relação eixos e núcleos
- Quadro 6 – Eixos, núcleos e disciplinas que compõem um curso de licenciatura em Letras
- Quadro 7 – Relação entre eixo, núcleo, disciplina/componentes curriculares e carga horária
- Quadro 8 – Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional – Instituição A
- Quadro 9 – Eixo que articula a formação comum com os outros eixos – Instituição A
- Quadro 10 – Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição A
- Quadro 11 – Porcentagem da carga horária – Instituição A
- Quadro 12 – Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional – Instituição B
- Quadro 13 – Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição B
- Quadro 14 – Porcentagem da carga horária por disciplina – Instituição B
- Quadro 15 – Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional – Instituição C
- Quadro 16 – Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição C
- Quadro 17 – Porcentagem da carga horária por disciplina – Instituição C

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	10
CAPÍTULO I INTERDISCIPLINARIDADE	12
1.1 Idéias preliminares	13
1.2 Interdisciplinaridade como necessidade e problema	15
1.3 Ciência, interdisciplinaridade e educação	17
1.4 Considerações práticas sobre interdisciplinaridade	21
1.5 Interdisciplinaridade e dialética	22
1.6 O uno e o múltiplo	24
1.7 Universidade e interdisciplinaridade	26
CAPÍTULO II ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	28
2.1 Idéias preliminares	28
2.2 Correlação teoria e prática	28
2.3 O que é teoria	30
2.4 Sobre a lógica e a metafísica	31
2.5 Sobre a relação dedução-indução e análise-síntese	32
2.6 Teoria behaviorista	35
2.7 Teoria cognitivista	35
2.8 Teoria sociointeracionista	36
2.9 Correntes teóricas sobre a questão teoria-prática	37
CAPÍTULO III INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA	42
3.1 Idéias preliminares	42
3.2 Conceção	42
3.3 Possibilidades	43
CAPÍTULO IV DOCUMENTOS OFICIAIS	48
4.1 Idéias preliminares	48
4.2 Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9.394/96	49
4.2.1 A concepção de sujeito	50
4.2.2 A concepção de linguagem	52
4.2.3 As metodologias de ensino para o desenvolvimento da linguagem	55
4.2.4 A formação do professor	58
4.3 Proposta Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	61
4.3.1 Aspectos históricos	61
4.3.2 Aspectos conceituais inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa	62
4.4 Resolução CNE/CP nº. 1/2002	69

4.4.1 A concepção de sujeito	70
4.4.2 Atuação profissional docente	71
4.4.3 Estratégias inovadoras no processo de ensino	71
4.4.4 A questão da competência	72
4.4.5 A questão do princípio metodológico	74
4.4.6 Formação docente	74
4.4.7 Ensino superior – licenciaturas	76
4.4.8 O currículo	78
4.5 Resolução CNE/CP nº. 2/2002 e Parecer CNE/CES nº. 492/2001	85
4.5.1 Algumas considerações sobre currículo dos cursos de letras	86
4.5.2 Eixo articulador para a organização de matrizes curriculares	90
4.5.3 A carga horária dos cursos de Formação para Professores de Educação Básica	92
CAPÍTULO V ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM LETRAS	99
5.1 Idéias preliminares	99
5.2 A estrutura dos cursos de licenciatura em Letras	100
5.3 Instituição A – Instituição Isolada	102
5.4 Instituição B - Centro Universitário	108
5.5 Instituição C – Universidade Pública	113
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	123
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma análise dos cursos de licenciatura em Letras, especificamente dos programas curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística, a fim de se constatar de que maneira o conteúdo trabalhado nessas disciplinas é refletido nas disciplinas/componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Esta pesquisa provém de uma inquietação gerada durante nossa vida como docente de escola pública e, atualmente, como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura em Letras, além de ter se iniciado também durante o desenvolvimento de nossa dissertação de mestrado.

A pesquisa realizada na dissertação de mestrado, *O Ensino da Língua Portuguesa: Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais na Prática Docente do Ensino Fundamental*, teve como objetivo investigar o ensino de Língua Portuguesa mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio. De um modo geral, procuramos analisar se as aulas de Língua Portuguesa, no ensino básico, eram orientadas pelos PCNs e se os professores possuíam entendimento pleno sobre a orientação daquele documento. Constatamos que grande parte dos professores não possuía entendimento sobre os Parâmetros e que também não demonstrava interesse em obtê-lo, nem mesmo para um parecer crítico sobre os mesmos. Percebemos, então, que seria importante ampliar as pesquisas visando à formação docente, em específico a do professor de Língua Portuguesa.

O interesse por tal assunto ampliou-se a partir do momento em que percebemos que não podíamos nos pautar apenas no conteúdo apresentado aos alunos (futuros professores) nas aulas de Língua Portuguesa e Lingüística, nos cursos de licenciatura em Letras.

Iniciamos esta pesquisa construindo, por meio de leitura bibliográfica, um conceito de interdisciplinaridade, atrelando-o ao binômio teoria e prática e, posteriormente, ao ensino e pesquisa.

Dessa forma, consideramos esses cinco conceitos como embaixadores da Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Procuramos ver, então, como tais conceitos aparecem nos textos legais, nos currículos e nas leituras sobre língua e lingüística, a fim de que pudéssemos consolidar as conclusões encaminhadas acerca do assunto.

Nessa perspectiva, desenvolvemos, ao longo do caminho, uma análise que procurou transitar entre experiências profissionais, teorias, significações por um lado e preceitos legais por outro, chegando à análise do currículo de Língua Portuguesa, Lingüística, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de três instituições de ensino: a primeira, particular e isolada; a segunda, particular e centro universitário e a terceira, pública e universidade. Tentamos nos basear nesses três modelos básicos de estrutura universitária existentes hoje no país, as quais formam professores para atuar no ensino básico de escolas privadas e públicas.

Cabe ressaltar que nossas análises não se pautam em uma postura negativa frente às três formas de se conceberem o currículo dos cursos de licenciatura em Letras das instituições analisadas. Cabe também ressaltar que nossas análises não se pautam apenas à luz das resoluções e pareceres que fundamentam este trabalho, mas também à luz de nossas experiências como docente em todos os níveis de ensino. Podemos constatar que a formação docente depende da forma como as teorias e os documentos legais são interpretados, havendo, assim, uma gama de possibilidades nem sempre positivas à condução do processo de ensino.

Apresentaremos, então, a redação dos capítulos de nossa tese de doutorado. Nos três capítulos iniciais, faremos um levantamento teórico sobre interdisciplinaridade, teoria, prática, ensino e pesquisa. No quarto capítulo, trataremos dos documentos oficiais para que no quinto e último capítulo possamos ter embasamento teórico suficiente para analisarmos os currículos de três instituições de ensino.

Partiremos, então, de uma inquietação como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, que possui questionamentos insolúveis acerca dos pontos nevrálgicos percebidos nas disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado. A partir das experiências profissionais como docente e coordenadora do curso de Letras, resolvemos discutir questões relevantes que estão presentes no Parecer CNE/CES nº. 583/2001, que trata das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e aponta alguns princípios para a concepção do currículo dos cursos de graduação. Destacamos, neste trabalho, três desses princípios sobre os quais apoiaremos nossas reflexões:

- a) interdisciplinaridade;
- b) articulação teoria e prática;
- c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa.

No capítulo um, trataremos da interdisciplinaridade não como projeto, mas como processo de um trabalho pluridisciplinar ou multidisciplinar, conceituando-a dentro do ensino e também como parte integrante da tríade interdisciplinaridade/teoria/prática.

No capítulo dois, abordaremos o binômio teoria e prática, estabelecendo uma necessária articulação entre ambos os termos (e ambas as atitudes) a fim de adquirirmos embasamento suficiente para analisarmos os currículos do curso de licenciatura em Letras no último capítulo deste trabalho.

Na seqüência, no capítulo três, trataremos do último princípio das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação que aponta para a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como forma de garantir não só o processo que envolve o conhecimento, mas que também gera esse conhecimento no outro.

No capítulo quatro, analisaremos alguns aspectos relevantes para nossa pesquisa, por exemplo, como os documentos oficiais tratam o sujeito da aprendizagem: o perfil do professor; a formação docente; as estratégias no processo de ensino; a concepção de língua e linguagem; as licenciaturas; o currículo, entre outros aspectos importantes para a formação de um curso de Licenciatura em Letras. Analisaremos tais questões por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96; da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1988 e dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa; da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 (Anexo 1), que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura; da Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002 (Anexo 2), que institui a carga horária das licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.

No capítulo cinco, após refletirmos sobre todas as questões levantadas nos capítulos anteriores, analisaremos os currículos de três instituições de ensino superior: uma instituição pública, um centro universitário privado e uma faculdade isolada também privada. Neles, buscaremos analisar o conteúdo programático, a ementa e os objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística (Anexo 3), a fim de constatar se as disciplinas (ou os componentes curriculares) de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e o Estágio Supervisionado (Anexo 3) refletem, de alguma forma, o processo interdisciplinar que deve ser deflagrado no todo de um curso, demonstrando (ou não) articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Apresentaremos, a seguir, a redação dos capítulos da nossa tese.

Iniciamos, assim, esta pesquisa com uma pergunta em mente. O que é Prática de Ensino? E tramitaremos por um caminho que nos levará, com certeza, à obtenção de reflexões que não se esgotarão, apenas tentarão colaborar para estudos posteriores.

CAPÍTULO I

INTERDISCIPLINARIDADE

1.1 Idéias preliminares

O termo interdisciplinaridade não possui um significado único. Possui diferentes concepções, pois carrega em si algumas funções: uma nova postura diante do conhecimento; uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento; um estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. Trataremos, agora, da questão da interdisciplinaridade, questão na qual se apóia totalmente este trabalho, juntamente com as questões que serão tratadas nos capítulos seguintes: teoria e prática, ensino e pesquisa e documentos oficiais para que no último capítulo deste trabalho tenhamos condições de analisar o currículo de três instituições a fim de constatarmos (ou não) se o que levantamos é evidenciado por tais currículos, ou seja, se interdisciplinaridade, teoria e prática estão presentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística e se ambas se fazem presentes no Estágio e na Prática de Ensino. Defendemos que a concepção de um curso de licenciatura (Letras em específico) deve se dar fundamentalmente em tais questões, ou seja, a tríade teoria, prática e interdisciplinaridade. Para que isso ocorresse, os documentos oficiais que oferecem diretrizes para os cursos superiores de licenciatura deveriam conter a mesma concepção, isto é, fundamentar-se nessa tríade a fim de que o ensino pudesse se pautar em uma concepção mais abrangente e dialógica.

Assim, para iniciarmos nossas reflexões neste primeiro capítulo, começaremos por fundamentar nossa análise, guiando-nos pela seguinte definição:

A interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde [...] todo o conhecimento é igualmente importante. (FAZENDA, 2002, p. 8).

Sobre a interdisciplinaridade, ainda não é possível entendê-la como objeto, na medida em que não abarca e finaliza a realidade do mundo da ciência.

O subjetivismo¹ que pontua o homem como medida de todas as coisas não encerra a tentativa de abordagem do assunto; a visão metodologista do iluminismo², que entende a interdisciplinaridade como solução para o fim das trevas na ciência (qual seja a especialização), também não dá conta do proposto; o cartesianismo³ que coloca o sujeito em si mesmo como ponto de partida para as parcerias interdisciplinares não responde à complexidade desse universo. Não é reduzindo todo tipo de questionamento ao *trabalho em equipe*, como uma fórmula simples que misture diversidades individuais, transformando-as em trabalho interdisciplinar, que se garante a construção de um projeto coeso.

Sem apologias da impossibilidade, há que se pontuar que os pensamentos (e os projetos em torno do ato de pensar) são polarizados e moralizados.

A verdade e o erro, como todos os conceitos que se movem dentro de antíteses polares, só têm aplicação absoluta dentro de uma zona muito limitada, [...], pois os dois pólos da antítese se tocam no inverso do que são, a verdade em erro e o erro em verdade. Se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os de bem e de mal. [...] As idéias do bem e do mal variam tanto de povo para povo, de geração para geração, que, não poucas vezes, chegam a se contradizer abertamente. (ENGELS, 1979 apud JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 13-14).

Assim, entende-se que a forma menos idealista de verificação da interdisciplinaridade é vê-la como princípio mediador entre as disciplinas, é vê-la como parte constitutiva do *ser professor*, é vê-la como um processo que leva o sujeito a constituir-se assim, ou seja, interdisciplinarmente; e não como objeto reducionista que implica na criação de denominadores comuns tentando transpor para o currículo ações pluridisciplinares⁴, denominadas erroneamente de interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é, neste sentido, o espaço potencial da expressão da diversidade e da criatividade.

A lógica sobre a qual se assenta o trabalho de averiguação da interdisciplinaridade aproxima-se do conceito de diálogo, em que há mais de uma opinião, em que há dualidade de

¹ “Forma de lidar com a questão de como os indivíduos interagem com o mundo exterior. O subjetivismo afirma que a perspectiva da própria pessoa insere mais à experiência do que aquilo que é inerente ao mundo, e dá o tom do juízo que a pessoa faz dessa experiência”. (ROHMANN, 2000, p. 298).

² “Período predominantemente intelectual do século XVIII, exemplificado pela confiança no poder da razão”. (ROHMANN, 2000, p. 212).

³ “Possui como expoente maior Georg W. F. Hegel (1770-1831), que defendia a idéia de que a civilização progride em estágios, ou momentos históricos, cada um dos quais é uma etapa necessária, mas incompleta, do desenvolvimento da consciência, da razão e da liberdade humanas. Como cada estágio é imperfeito, suas falhas dão origem a idéias ou forças contrárias e, do resultado do conflito, surge um estágio novo, superior e temporariamente estável”. (ROHMANN, 2000, p. 187).

⁴ “Atividade que congrega várias disciplinas, cada qual conservando seu léxico, conceitos e metodologia”. (EPSTEIN, 1993, p. 28).

razões, em que o saber está constantemente em aberto; portanto, longe do imperativo categórico.

1.2 Interdisciplinaridade como necessidade e problema

Ainda que dialógica e não categórica, a inserção da interdisciplinaridade no campo educativo é uma necessidade e pode ser plena de objetividade.

A prática interdisciplinar é a expressão de como o homem se produz como agente social. O sujeito do conhecimento pode ser compreendido como interdisciplinar, já que suas necessidades são de naturezas múltiplas: biológica, cultural, afetiva e estética, e configuram as representações sociais humanas.

Representações sociais são modos de compreensão de um determinado fenômeno ou prática existencial, que se expressam nas falas cotidianas, crenças, provérbios e modos de agir vinculados ao passado, presente e com projeção para o futuro.

Crenças e práticas são forças que se realizam como padrões de conduta. Quando se dá conta, está-se sob o campo de ressonância dessas forças e se repete padrões de comportamento.

Faz-se necessário observar, todavia, que os padrões de comportamento não são monolíticos; portanto, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do saber sustenta-se no caráter dialético da realidade social, de maneira que a compreensão do todo humano seja o reflexo da compreensão de suas partes (que até se pode delimitar, sob o ponto de vista da investigação), mas que só pode ser apreendida mediante a necessária relação estabelecida entre as diversas dimensões.

No terreno das ciências sociais, a questão da objetividade, da normatização do saber, pode tornar-se um problema.

A observação e a mensuração simples não validam o saber nas ciências sociais, tampouco são capazes de normatizar a objetividade dos fatos sociais.

Nas ciências sociais, o conceito de objetividade é relativo, mas sempre representa as múltiplas determinações que produzem os fatos histórico-sociais. Sua objetividade científica acontece pelo parâmetro histórico-empiricista e é capaz de apontar a concretude e a realidade dos fatos.

Não se pode esquecer que esse mesmo campo das relações sociais está marcado pela luta de classes e pela dominação econômica e ideológica de uns sobre outros. Está se falando de relações de poder, principalmente em relações de *saber e poder* em que o

conhecimento não tem como ser produzido de maneira neutra: é pontilhado de concepções e interesses de classe do sujeito investigador.

Se até então se reconhece o estudo da interdisciplinaridade como uma necessidade, agora ela é identificada como uma dificuldade também.

O trabalho educativo interdisciplinar é limitado pelo processo de alienação a que está sujeito o agente que busca construir o conhecimento do real sobre a complexidade dos fatos históricos.

Essa dupla contextualidade manifesta-se assim: os fatos estão na realidade originalmente, mas desde que ordenados e teorizados necessitam ser mediados pelo sujeito do conhecimento.

Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado. Nas sociedades cindidas em classes ou grupos antagônicos, [...] esta determinação assume importância crucial para o conhecimento interdisciplinar. (JANTASCH; BIANCHETTI, 1995, p. 32-33).

Ainda diagnosticando os problemas que o esforço interdisciplinar aponta, é preciso lembrar da condição materialista histórica em que se funda o sujeito da educação, e lembrar dos diferentes processos pedagógicos que ajudam a fragmentar saberes, constatados na elaboração dos currículos das instituições de ensino superior.

Tornar o saber interdisciplinar um saber viável implica identificar e destruir a fragmentação entre os saberes em geral.

Sabe-se que a fragmentação que se dá nas relações de saber reproduz, muitas vezes, a estrutura hierarquizada e autoritária que sustenta o modo de produção capitalista.

Todavia, se nas forças de produção a linha de montagem e o fetiche da mercadoria instigam a alienação, deve-se perceber que, nos processos pedagógicos, a superação dos limites alienadores para a produção do conhecimento, somente acontecerá na medida em que se possam superar os mais diversos mecanismos de exclusão, o que significa lutar no limite pela superação da sociedade de classes.

Considerando que esta é uma possibilidade pouco iminente, pode-se ater ao desafio prático que a interdisciplinaridade impõe:

a) *Inventário da matriz intelectual dominante*: a ideologia de classe dominante escamoteia, por meio do discurso universalizante, que faz a apologia do consenso e da coesão, o conflito entre as classes e suas conseqüentes crises. No que se refere ao plano intelectual,

esse ideário de coesão se expressa no discurso da independência e do ecletismo dos intelectuais, como se estes fossem soltos no mundo dos valores sociais. Identificar e assumir a condição de classe e os interesses a que se remete o trabalho científico é imprescindível, já que, do contrário, estar-se-ia fadado a reforçar o senso comum do ecletismo.

b) *Desafios na pesquisa e na ação pedagógica*: o ecletismo irresponsável e não identificado com qualquer corrente ideológica é pernicioso para a obtenção de resultados conseqüentes na pesquisa. Evitar o ecletismo, contudo, pode levar à construção de pensamentos dogmáticos, tão distantes da elaboração crítica científica.

Assim, ao lado de uma prática consistente de pesquisa, deve-se aliar a prática consistente da práxis, termo este que definiremos mais a frente.

O limite para a prática pedagógica interdisciplinar é a formação positivista⁵ fragmentada do educador, além da condição de trabalho a que está submetido.

Essa formação fragmentada coloca a questão do trabalho interdisciplinar dentro da visão reducionista da aplicação de técnicas e métodos de transmissão, do saber, quando, na verdade, essa questão deveria estar inserida no processo de produção e não *reprodução* do conhecimento.

A superação desse entrave e a viabilidade do processo interdisciplinar implicam em uma atuação dialética em que o educador estará instrumentalizado para fazer a ponte entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de ensino (conteúdo), por meio de um currículo que parta do perfil desse sujeito, contextualizado e embasado por diretrizes que sustentem esse currículo e todo o processo, produzindo e socializando o conhecimento e possibilitando relações que subtraíam a exclusão e a alienação.

Dessa forma, a aplicação de métodos e técnicas didáticas comuns às várias disciplinas, não pode ser confundida com a efetiva produção do saber interdisciplinar.

O sujeito que aprende e o sujeito que ensina geram saber. As condições dos sujeitos não devem ser descartadas seja na pesquisa, seja na atuação pedagógica interdisciplinar.

1.3 Ciência, interdisciplinaridade e educação

As relações e conexões, que são partes de um fenômeno, não partem de um objeto em si, enquanto um todo estruturado a ser estudado, mas das relações e conexões existentes

⁵ “Postura filosófica segundo a qual o único conhecimento genuíno é obtido pelos métodos da ciência. É, portanto, aliado ao empirismo e ao materialismo e oposto à metafísica e à teologia”. (ROHMANN, 2000, p. 315).

entre as partes. Considera-se que o objeto em si possui uma frágil existência própria, uma vez que o seu sentido é construído nas relações e conexões do contexto. O objeto em si é uma abstração, e apenas algumas coisas podem ser compreendidas nesse estado. A sua maior riqueza epistemológica advém de suas relações e conexões no contexto. Uma das grandes causas da fragmentação do conhecimento que hoje temos é proveniente da construção do objeto científico enquanto coisa em si como modo de fazer ciência.

A ciência não é resultado do empiricamente dado. O mundo dado mescla-se ao mundo interior do cientista no processo do trabalho de fazer ciência, recriando novas formas e construindo novos reais.

O conceito de verdade como um dado, *a priori*, não é possível na medida em que um conjunto de proposições sobre o objeto, a teoria, não é uma adequação do mundo do objeto, mas, sim, uma construção, resultado do trabalho e da congruência.

A ciência – balizada pela congruência, pré-requisito das construções, que faz sentido – é uma organização de elementos externos combinados em um sistema de proposições. A ciência é práxis, construção de mundos, construção de realidades.

Nesse sentido:

O conceito de verdade expressa ação, trabalho de adequação ou congruência da coisa consigo mesma e com o ambiente, processo de desenvolvimento, de realização [...] A verdade consiste na congruência do construto consigo mesmo e no seu desenvolvimento em conjuntos cada vez mais complexos de proposições em determinado ramo do saber, que necessariamente se encarnam nas condições do mundo, transformando-o ativamente. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 54-55).

As construções científicas não podem ser pensadas como cópias do mundo dado, pois elas são reorganizações do mundo, congruentes com o sujeito produtor. No trabalho do cientista há o agente mediador, pois o construto científico é um fundamento que se põe e define, e que possibilita outras colocações e construtos que se relacionam entre si.

A legitimidade do construto (da teoria científica) não se encontra no reflexo do objeto, de suas técnicas e métodos.

O aspecto que garante a legitimidade do construto diz respeito a sua própria congruência interna, ou seja, os elementos que compõem a teoria organizam-se por relações lógicas, congruentes entre si e, por isso, legítimas.

Sendo uma produção do mundo dos homens, a legitimidade da teoria, sobre a qual iremos tratar no próximo capítulo, funda-se não somente na congruência de suas proposições, mas também, no reconhecimento dessa lógica pelos mesmos homens.

A consequência mais importante e significativa desse paradigma está não apenas

numa mudança profunda de concepção do que seja objeto de conhecimento, mas também nos procedimentos de construção do objeto de estudo. Na concepção tradicional, quanto mais cercado de estudo, mais domínio e controle o pesquisador possui sobre ele. Domínio e controle são conceitos que expressam racionalidade e objetividade e que veiculam, por meio da experiência compreensiva, sentido e sentimento de posse da realidade em estudo. O sentido e o sentimento de posse estão relacionados à idéia da apropriação. Algo que se pode inferir disso é que o modo e o modelo da presença do ser humano no mundo, com sede de dominação, são construídos na epistemologia. Ou seja, o modo como se produz ciência gesta também a concepção de poder, dominação ou solidariedade, presentes nas relações sociais e com a natureza.

Dessa forma, o elemento que leva ao reconhecimento da legitimidade de um novo construto científico (desde que internamente congruente) é a comunicação.

A comunicação que viabiliza a legitimidade da teoria expressa, na maior parte das vezes, é um enunciado novo que, como tal, implicará em resistência. O novo enunciado aparece para o outro – inicialmente – como algo que não se encaixa em seu mundo.

Para que o consciente do outro identifique e compreenda o conteúdo da ciência, o emissor do enunciado transforma-o em algo familiar, representativo do mundo do receptor, por meio da transposição do enunciado para metáforas, figuras, parábolas, que normatizem o sentido da teoria científica para o outro, desambigüisando sempre.

Essa ação, praticada de forma sistemática, informal e corriqueira, constitui-se em uma ação interdisciplinar, construída por meio de atividades epilingüísticas⁶, sobre qual nos reportaremos ao longo deste trabalho.

A interdisciplinaridade é, nesse sentido, gênese e fundamento da produção do saber, e não um tipo de denominador comum, que pretende chegar a uma unidade global pelo viés de técnicas e métodos.

Entender a interdisciplinaridade como denominador comum, significa conceber um modelo de ciência sustentada em uma teoria ou método padrão. Trata-se de um equívoco, já que, nesses moldes, supõe-se que alcançar a interdisciplinaridade significa aplicar métodos comuns de atuação. Porém, o método determina a forma certa e a forma errada de atuação, da mesma maneira que determina as perguntas certas e as perguntas erradas a serem feitas.

Assim, a aplicação do método acaba por cercear a expressão da diversidade e criatividade e transforma a interdisciplinaridade em objeto reducionista na produção do saber.

⁶ A diferença entre metalingüística e epilingüística é que a primeira é deliberada e a segunda é um processo interno não controlado. (REZENDE, 2004).

Outro equívoco comum no trato da interdisciplinaridade é fazê-la instrumento para alcançar os fins da ciência de interesses práticos e imediatos, instrumento da ciência que existe para resolver problemas da ciência funcionalista.

Nesse caso, o sentido imanente da ciência, que é sua própria estrutura, é descartado. A construção do saber passa a ser válida pela sua funcionalidade e a interdisciplinaridade não se relaciona com a estrutura do construto: é uma interdisciplinaridade insuficiente, pois necessita de abstração, e abstrair significa excluir tudo o que não pertence ao problema. Mas o que pode estar próximo do problema e não pertencer a ele? Algo indica que tudo depende do modo como se vê o problema. O cercamento e o isolamento do objeto podem ser entendidos como descontextualização do problema. Mas o que se ganha e o que se perde com isso? Novamente, aqui depende do grau de envolvimento e sentido que o problema adquire no contexto e fora do contexto. Pode acontecer que alguns problemas, objetos ou pessoas possuam apenas pequenas variações ao estar fora do contexto. Também pode acontecer que determinados problemas ou objetos somente são possíveis dentro de seus contextos. Esse é o sentido da parte e do todo nas experiências de linguagem. Não há mais objeto, mas apenas rede de relações.

Por interdisciplinaridade suficiente, Fazenda (2002, p. 88) entende ser aquela que não reduz as ciências a um denominador, que não caia no vazio e que estimule a produção do saber e, ainda, que se baseie no trabalho do cientista, pois é a partir deste trabalho – agente de transformação – que a ciência produz novos mundos, adequados ao sujeito e exteriorizados pela linguagem.

Assim:

A interdisciplinaridade costuma ser entendida, no caso ‘linguagem e línguas naturais’, enquanto ‘mediação’ ou ‘acoplamento’ entre os resultados atuais dos estudos lingüísticos e reflexões de ordem psicológica ou sociológica, entre outras. Tais soluções, mediações ou acoplamentos são o único caminho que sobrou para se pensar a interdisciplinaridade, dentro das configurações acadêmicas tais como estão organizadas [...]. (REZENDE, **Léxico e gramática**, 2000, p. 33).

O saber, balizado pelo trabalho, é uma unidade do exterior com o interior, ato de transposição de um real para outro e gestor de novo real.

A teoria científica, desenvolvida a partir dessa transposição, é um construto criado interdisciplinarmente. A interdisciplinaridade é uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas dos sujeitos, constituindo o conhecimento.

Sendo assim, nessa transposição realizada dessa maneira, não há como se fragmentar ou se compartimentar teoria e prática, apesar de que se o ato de ensinar é em si

mesmo um processo de transposição do saber posto, infelizmente nem sempre ele se configura em uma ação interdisciplinar.

Configurar a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, significa levar essa transposição de saber às estruturas representativas do educando, com vistas a permitir que essas estruturas sejam revistas, dissolvidas, negadas e transformadas em outras estruturas de caráter pensante e autônomo.

A interdisciplinaridade construtiva estimula a criação de novos saberes, novas ações e decisões, e possibilita a liberdade real dos homens.

Dessa forma, a ciência é construção de realidades a partir do trabalho do cientista que organiza elementos externos, combinando-os em um sistema de proposições. A legitimidade da teoria científica é dada por sua coerência interna e no ato de sua comunicação. Comunicar eficazmente significa transpor o enunciado do emissor para a compreensão do receptor, possibilitando a criação de um novo construto. Esse processo configura a ação interdisciplinar e como já dissemos, sempre *desambigüizadora* e *reguladora*.

A interdisciplinaridade não é método nem técnica: é princípio, gênese da construção do saber.

1.4 Considerações práticas sobre interdisciplinaridade

No que se refere à pesquisa, a interdisciplinaridade no meio acadêmico pode ser alcançada por organização de projetos de pesquisas específicos nos quais os pesquisadores são, ainda, nucleados.

Em termos de docência, deve-se deixar explícito o conhecimento íntimo da disciplina ministrada para que, a partir daí, possa ocorrer a multidisciplinaridade.

No processo de construção interdisciplinar, deve-se estar atento à questão da estrutura e dos currículos da universidade, ponto que abordaremos nesta pesquisa, nos capítulos seguintes.

Aos currículos diversos, a interdisciplinaridade é possível na medida da adaptabilidade curricular e, na medida em que os problemas técnico-específicos de cada faculdade sejam levantados nos períodos finais dos cursos, usando-se, então, dos recursos de outras disciplinas na sua solução.

Assim, caberia aos primeiros anos, o aprofundamento na disciplina e, aos últimos anos, a resolução de problemas com base em várias disciplinas.

Quanto à estrutura da universidade para a construção interdisciplinar, deve haver

um ambiente de pesquisa interdisciplinar permanente – como institutos – que possibilite a criação de projetos acadêmicos vinculados à estrutura acadêmica.

Nessa perspectiva, é viável a construção do projeto interdisciplinar; porém, há que se estar atento para perceber que a interdisciplinaridade não se conquista (ou tampouco remedia problemas), como num passe de mágica.

A realização interdisciplinar é uma mudança técnica e conteudista, passível de acontecer dentro de devidas proporções, e não uma solução integral. O limite da interdisciplinaridade é o limite da própria possibilidade, e expectativas milagreas devem ser descartadas.

Do mesmo modo, deve-se evitar a nostalgia que identifica interdisciplinaridade com cultura geral, com saber integral e totalizante: as ciências na atualidade, aquelas que se integram à interdisciplinaridade, não são as do período socrático. O saber integral, hoje, é impossível.

Por fim, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com união de culturas ou ideologia comunitária (dessa maneira, seria alienante e massificadora), que, em último caso, estaria imprescindivelmente a serviço de uma ideologia dominante.

Assim, a solução da interdisciplinaridade passa pelo tecido das disciplinas e suas especificidades. Projetos interdisciplinares são possíveis na medida de suas dificuldades, inerentes a cada situação.

Interdisciplinaridade não é solução milagrosa para problemas causados pelo método tradicional de ensino. Também não pode ser confundida com pasteurização de culturas, o que significaria a subordinação de vários saberes a um saber único.

1.5 Interdisciplinaridade e dialética

Se a dialética parece não estar mais na pauta das discussões acadêmicas, especialmente após a queda do muro de Berlim, por outro lado, percebe-se que o conceito de fim da história, amplamente divulgado pelo pensamento conservador, é um fracasso ideológico. Afinal, enquanto há sociedade de classes, o marxismo e seu método – a dialética⁷ – sobrevivem.

Porém, acreditamos que anterior à dialética, os mecanismos de interpretação – processo de seriação, de classe, de tipos, de protótipos, a desambigüização etc – já existiam,

⁷ “Do grego, significa debate por meio da contradição. É um processo que se apresenta, basicamente, em três etapas: tese, antítese e síntese”. (ROHMANN, 2000, p. 112).

pois é a partir deles que o pensamento que constrói a tese, a antítese e a síntese se consolida.

Em sua origem, a idéia de interdisciplinaridade surgiu como um projeto de superação da excessiva particularização dos saberes a que se submetia a universidade européia nos anos setenta.

A universidade afastava-se da práxis, termo que pode ser definido como atuação do dia a dia nas relações da produção, das relações sociais, e houve então uma demanda para que os olhos da academia vissem o prático, o reduto das relações sociais.

Acontece que essas relações sociais estão intrinsecamente ligadas às relações de produção capitalistas (que visam a maximizar o lucro pela, entre outras coisas, excelência da técnica), de maneira que o que deveria ser um olhar para a práxis, passou a ser entendido como um olhar para a técnica.

O interdisciplinar serviu, então, como legitimador do discurso cientifizante/tecnocrático.

Mas, na medida em que grupos alternativos formularam posições próprias, fizeram-no a partir da dialética, pontuando que a interdisciplinaridade deveria estar a serviço do conhecimento da totalidade – referência da dialética.

Cabe lembrar que conhecimento da totalidade não significa conhecimento das partes do real, nem sequer unidade em detrimento de especificidades.

Finalmente, sobre a interdisciplinaridade, hoje, especialmente na América Latina, apresentam-se os seguintes desafios:

- a) observar no discurso e na prática da interdisciplinaridade seu caráter de contingência e provisoriedade;
- b) apontar que a interdisciplinaridade não homologa conceitos, mas permite a sua confluência;
- c) insistir no valor do multidisciplinar como pré-requisito para o interdisciplinar;
- d) evitar o risco de improvisação, apoiando-se em grupos de pesquisa interdisciplinares;
- e) desenvolver docência interdisciplinar em áreas que absorvam disciplinas diversas como língua, literatura, artes, etc.;
- f) definir papéis nos grupos de trabalho;
- g) definir temas realmente relevantes;
- h) por fim, conscientizar-se da possibilidade e necessidade da *anarquia* epistemológica, para conviver com o reduto plural onde a tarefa será desenvolvida.

Não se faz interdisciplinaridade sem a construção consistente das disciplinas que

compõem a matriz curricular de um curso. Faz-se necessário, então, refletirmos acerca desse aspecto, extremamente relevante para o nosso trabalho, ou seja, a constituição de um currículo para a licenciatura em Letras sendo embasado pela tríade interdisciplinaridade, teoria e prática, sendo as duas últimas alavancas para a deflagração do processo interdisciplinar.

1.6 O uno e o múltiplo

A queda do interdisciplinar passa pela observação de que o saber não é o reflexo de relações lógicas entre conceitos. O saber envolve e é envolvido por questões éticas, políticas e de poder.

Acreditamos que o agir não decorra do ser. Ao contrário, o ser é consequência das diversas ações que delineiam a essência última dos homens também no campo da linguagem, que na verdade é um sistema simbólico e sobre o qual nos reportaremos ao longo deste trabalho. Porém, a ação humana não é individual - insere-se no coletivo, na classe desse mesmo homem e é pela ação, produto de uma linguagem, que o humano se configura.

De maneira que a construção do objeto pelos sujeitos é histórica e coletiva.

Nesse contexto, é possível entender as relações de saber como o reduto das relações sociais, e perceber como a integração sujeito-objeto é resposta às subjetividades e às objetividades dessas mesmas entidades.

No que se refere à educação, mediante as condições existenciais, ela deve ser entendida como prática técnica e política, observando-se que os sujeitos da aprendizagem são inseridos no universo do trabalho, nas esferas de poder e na identidade subjetiva.

Espera-se que a educação seja condição de humanização e, para que isso ocorra, cabe à educação uma proposta de mediação entre as condições existenciais da vida e suas condições objetivas. Espera-se da educação, que ela se construa a partir de um investimento na consolidação e integração dessas forças identitárias.

Além de meio de transmissão de conhecimento científico e técnico, a educação deve ser um fórum permanente de possibilidade de apreensão das redes políticas da realidade social.

O caráter fragmentário da prática da educação, porém, é um fator decisivo para o impedimento do interdisciplinar.

Essa fragmentação é visível em diversos âmbitos educacionais:

- a) conteúdos que não se integram;
- b) ações docentes, intervenções administrativas e atividades técnicas que não

convergem para a unicidade dos fins;

- c) falta de articulação entre meios e fins;
- d) ruptura entre discursos teóricos e práticas reais;
- e) pouco relacionamento entre a vida da escola e da comunidade.

A superação dessa fragmentação é possível a partir da criação de um projeto educacional como um conjunto articulado de planos de ação, em função de finalidades explicitadas, pois a preocupação se a coisa em si existe e que existir é este, joga o problema para o lado oposto, levando-nos a pensar como é possível compreender as coisas e fenômenos a partir das relações, interações, conexões e padrões de interconexões, e não de fragmentações.

Dentro da questão do uno e do múltiplo, o oposto da coisa-em-si, enquanto objeto estruturado e epistemologicamente objetivado, é a coisa-para, isto é, são as teias de relações e interconexões. A pergunta epistemológica é se algo se deixa conhecer mais por meio de sua estrutura ou em si – ou se por meio das suas inter-relações e interconexões. Porém, vale ressaltar se, ainda, por intermédio do conhecimento das inter-relações e interconexões, consegue-se a coisa em si, ou seja, o uno pode ser adquirido por meio do múltiplo?

Lembramos, ainda, que toda discussão da origem desse debate está na parte e no todo, no empírico e no formal, no particular e no universal, ou seja, no interdisciplinar e no específico. Dessa forma, podemos refletir sobre que conhecimentos estariam nas partes, isto é, nas inter-relações e interconexões; e, da mesma forma, que conhecimentos estariam no todo, isto é, não mais na estrutura em si, mas na estrutura por padrões de interconexões, ou seja, nas estruturas interdisciplinares. A questão sobre que conhecimentos estariam na coisa estruturada em si e, de outro lado, que conhecimentos estariam nas relações, interações e padrões de interconexões que exige que se faça distinção do próprio conceito de todo.

Assim, quanto mais compreendermos as questões mais amplas (todo), mais compreenderemos os detalhes (parte). [...] A parte (prática) e o todo (teoria) não só têm de caminhar juntos, mas, radicalizando a nossa posição, eles precisam coincidir, ser contemporâneos. (REZENDE, *Léxico e Gramática*, 2000, p. 28).

Isso equivale a dizer que, no primeiro caso (parte), o conhecimento é estruturado, múltiplo e mecânico; e, no segundo (todo), o conhecimento é orgânico, uno e dinâmico.

Dessa forma, constatamos que por meio de um projeto multidisciplinar (partes), chega-se (ou não) a um pensamento estruturado, composto de concepções mentais internas relacionáveis, de forma interdisciplinar, ou seja, um pensamento que inter-relaciona as partes, criando o todo. Defendemos, portanto, que a interdisciplinaridade ocorre no interior do ser,

tornando o objeto modificado a cada relacionamento do já existente (prévio) com o adquirido (novo), criando-se um sempre uno, advindo de múltiplos.

Por fim, para redimensionar o sentido de interdisciplinaridade, cabe lembrar que o que importa no processo ensino-aprendizagem não é o resultado final em si, o produto, mas sim o processo, a construção histórica do sujeito coletivo em concomitância com a criatividade individual, pois o educando e o educador não podem ser sujeitos alienados das condições histórico-sociais em que se inserem. A condição humana define-se no estado de cultura, no universo dos saberes e da linguagem.

Fragmentação da educação e multiplicidade da educação são coisas diferentes.

A interdisciplinaridade está na superação da fragmentação do processo educacional, e não na destruição das especialidades, das disciplinas.

1.7 Universidade e interdisciplinaridade

A produção do conhecimento deve ser compreendida sob a luz do formal e também da materialidade histórica (empírico).

Sob essa luz, podemos pontuar alguns princípios relativos à produção do conhecimento de maneira interdisciplinar:

- a) a fragmentação do trabalho e do saber se impõe historicamente;
- b) todo objeto de pesquisa pode ser pensado ou processado interdisciplinarmente;
- c) a epistemologia da interdisciplinaridade tem seu eixo no sujeito, que mediante o domínio de teoria e prática, deflagra um processo que a viabiliza;
- d) a interdisciplinaridade é construto processual e não homogeneizador;
- e) a vigência do interdisciplinar exige um refazer e reestruturar de qualquer instituição;
- f) as necessidades materiais e históricas definem a premência da interdisciplinaridade nos dias de hoje, que poderá ser alcançada a partir de uma atuação voltada para a concretude do processo histórico vivido pela humanidade; e
- g) por fim, as discussões sobre interdisciplinaridade devem ser balizadas pela materialidade e pela natureza dos objetos, segundo espaço e tempo.

Concluimos neste capítulo que a interdisciplinaridade, na educação, é fonte integradora que propicia a articulação de saberes. Porém, defendemos a idéia de que interdisciplinaridade é uma maneira de ser. É uma maneira de se colocar frente aos conhecimentos, aos saberes e às informações obtidas, apreendidas pelos meios formais ou

informais em que o sujeito esteja inserido; além disso, a questão da interdisciplinaridade está sob domínio do materialismo histórico. A necessidade do interdisciplinar não passa somente pelas vontades dos sujeitos: é necessidade do momento atual e, a nosso ver, só se concretiza por meio da compreensão da teoria e da prática, molas propulsoras de um pensamento interdisciplinar.

CAPÍTULO II

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

2.1 Idéias preliminares

Com o objetivo de refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática – fundamental para nossa análise, pois partimos do pressuposto que ambas são indissociáveis e se fazem presentes no processo interdisciplinar que deveria ser contemplado na concepção dos currículos de licenciaturas –, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista (PIMENTA, 2005) pelo viés marxista da dialética, explicitamos que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social.

Situando o conceito de práxis, definido anteriormente, dentro de uma visão marxista, podemos dizer que essa é a síntese da teoria e da prática por meio da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis, concebendo-a como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se assim em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem, que passa inevitavelmente pela reflexão.

As argumentações contidas neste capítulo dois vêm confirmar as idéias incluídas nesta introdução, ou seja, que a teoria se traduz por meio de uma prática reflexiva e transformadora, não sendo possível, portanto, analisar-se ambas separadamente. Antes disso, deve-se considerá-las unas.

2.2 Correlação teoria e prática

Falar de teoria e prática parece, para muitos, falar de duas faces de uma mesma moeda. Há uma noção de que ambas se completam, de que uma leve a outra ou, ainda, de que uma não possui nenhuma relação com a outra.

O senso comum criou maneiras de se referir à prática como desconectada sempre de uma teoria, pois se tem como certo que na prática os fatos se apresentem de forma diferente. Essa noção, arraigada culturalmente e popularmente detectada nos vários contextos

da vida, levou-nos a refletir a respeito do binômio teoria e prática na educação, especificamente no ensino de língua portuguesa. Assim:

Cremos que a nossa função, como linguistas, não é a de reflectir e depois propôr unilateralmente soluções para serem aplicadas, mas é antes a de motivar os professores a que reflectam juntamente connosco, já que estamos convencidos de que só a ‘teorização da prática’ da pedagogia de línguas à luz dos avanços de investigação lingüística pode ser garantia de uma actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada. (FONSECA; FONSECA, 1990, p. 8-9).

Na citação acima, passamos de um estágio para outro, quando comparamos o *praticar a teoria* com o *teorizar a prática*, pois quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, constatamos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta.

Porém, a preocupação com a prática pode se tornar ruim quando posta em situação de contrariedade com a teoria, ou seja, priorizando-se a primeira em detrimento da segunda e tendo essa segunda um caráter de *mal necessário*. Quando se toma isso como certo, considera-se que uma é mais importante que a outra, dicotomizando-as e atribuindo a elas vidas próprias.

A teoria, fora da prática social, é como um livro colocado em uma prateleira que ninguém lê. O fato de existir ou não, não faria diferença para o mundo. Essa desvinculação da teoria com a prática, segundo Freire (1999), é puro “verbalismo”, ficando a palavra teoria com uma característica oca, vazia.

Mas, por outro lado, se a prática for tomada como auto-suficiência, será apenas uma mera técnica, ou seja, um *como-saber*. Os documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases, as Propostas Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para os cursos Superiores e de Licenciatura, sobre os quais falaremos nos capítulos seguintes, primam por conceituar a prática como um *saber-fazer*, atribuindo a ela uma característica tecnicista.

Quando nos referimos à teoria e à prática, utilizando-nos da palavra relação, acreditamos que estamos dissipando os dois cenários acima descritos, ou seja, retiramos da teoria uma visão oca e retiramos da prática um olhar tecnicista. A primeira não se torna verbalismo e a segunda não se torna automatismo. Dessa forma, de acordo com Freire (1999, p. 29), a teoria “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. Ainda, o mesmo autor rebate sua própria afirmação dizendo que “nossa educação não é teórica porque lhe falta gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca” (FREIRE, 1999, p. 38), no sentido que lhe atribuímos quando a teoria se pretende auto-suficiente.

É a relação teoria e prática que nos permite entender a teoria como condutora, enquanto a prática, segundo Betto, (1987, p. 47), “é, em última instância, quem faz e refaz a teoria”. Tal afirmação é um exemplo da existência da relação teoria e prática, demonstrando que a interdependência permite um maior apuramento de ambas, pois o estar em relacionamento é o que lhes dá caráter dinâmico. Se as consideramos independentes, corremos o risco de relegá-las à inércia, ao estatismo, ao imobilismo.

2.3 O que é teoria

O termo *paradigma* remete-nos a um modelo teórico e é habitualmente definido como um exemplo que serve de modelo ou como um padrão. Numa acepção um pouco distinta, ele remete a uma série preestabelecida de procedimentos, um roteiro ou caminho, uma maneira dada de fazer certas coisas. É nesse sentido que Kuhn (1962) usou a expressão em um dos livros mais influentes do século XX, *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Para ele, a evolução da ciência não se resume num progresso linear, cumulativo de descobertas, mas sim, em épocas de calma interrompidas por saltos ou alterações profundas, quando o que ele chama de paradigma dominante é subvertido por fatos inesperados, ou seja, teorias inusitadas.

A comunidade científica dedica-se à resolução dos problemas que lhe são postos, operando a partir de pressuposições, teorias, rotinas e métodos herdados de seus predecessores. Daí que novos problemas - problemas tão distintos ou surpreendentes que a obrigam a questionar e/ou alterar seu modo de trabalhar e pensar - demorem tanto para encontrar uma solução adequada.

A tese do próprio Kuhn (1962) converteu-se num paradigma da evolução do conhecimento e, como não poderia deixar de ser, foi discutida e combatida. Seu conceito é, no entanto, útil para, em outras áreas, explicar como as visões de mundo se formam, enraízam-se e por que costuma ser tão difícil mudá-las, pois a teoria é condição do próprio homem em sua busca para explicações do não compreensível e remonta à consciência mítica. Ao entrar em contato com o real, o homem não é apenas um ser dotado de racionalidade, mas também sujeito de emoções e imaginação.

Antes de racionalizar o mundo, o homem sente o mundo, de forma que o primeiro falar sobre o mundo está relacionado ao desejo humano de dominá-lo, afastando - deste modo - os temores que o desconhecido real lhe impõe. Por isso, dizemos que a teorização remonta à condição natural e, por sua vez, remonta ao mito na medida em que a criação mítica, ainda

que não seja a expressão comprobatória e racional da realidade, é - ao seu modo - um viés teórico ainda que de natureza sobrenatural e que, como tal, acomoda sentimentos e percepções humanas frente ao intangível da natureza.

Desde os primórdios da evolução da espécie o homem teoriza. O mito da criação do mundo por Zeus, o mito de Narciso, ou mesmo os rituais de iniciação e morte das comunidades primitivas (todos sujeitos a regras inflexíveis, quase cientificistas), são um primeiro processo da orientação para a teoria. Porém, a consciência mítica e, por conseguinte, a teoria amparada no mito são ingênuas e desprovidas de problematização, na medida em que supõem a aceitação tácita de determinados dogmas permeados pela fé e pela crença.

A emergência da consciência racional, que significa a passagem da teorização mítica para o pensamento teórico racional, acontece como resultado de um processo lento que implica o desenvolvimento da escrita, da moeda, da lei, da polis e, por fim, do filósofo, entre os séculos VIII e VI a.C., na Grécia.

A teorização racional, a filosofia, é filha da polis. Estes primeiros pensadores levam à elaboração de uma cosmologia enquanto procuram a racionalidade do universo: do caos ao cosmo, da cosmogonia à cosmologia, este é o primeiro momento da teoria nos moldes que a entendemos hoje.

A pergunta primeira é: qual é o princípio que rege todas as coisas? O homem começa, então, a procurar racionalmente o elemento constitutivo do ser. A racionalização teórica, neste momento, permite - ao contrário do dogmatismo do mito - a problematização e a discussão. A racionalização teórica, o pensamento clássico (filosofia grega), ampara-se em dois saberes pilares: a lógica e a metafísica.

2.4 Sobre a lógica e a metafísica

A gnosiologia (teoria do conhecimento) demanda o uso da lógica de tal forma que cria um conjunto de leis voltado exclusivamente para a *correção* do raciocínio, de maneira a não deixar qualquer conceito ou juízo de fora das regras do método. O problema da lógica aristotélica é que - ao não permitir as variáveis do pensar - ela se torna um “vício de definições acabadas” (PEREIRA, 2003, p. 18).

Ora, tal exercício, ainda que racional, acaba por aproximar o conceito de teoria ao conceito de abstração, porque está tudo tão *fechadinho* que a práxis se esvai, não tem espaço. Em outras palavras, à lógica clássica não cabe uma relação dialética. E a metafísica - ou tratado do ser - também não está fora da ordem lógica que rotula o homem como o que pensa

somente. A verdade, neste caso, não passa de raciocínio correto e cabe a essa teoria organizar mecanicamente os processos do raciocínio.

Temos - seja pelo viés da lógica aristotélica, seja pelo viés da metafísica -, em extremo, uma teoria que impede o conhecimento, a verdade do objeto da mesma forma, só que em outros moldes, que a consciência mítica também o fazia. Por isso afirmamos, no item 1.5 “Interdisciplinaridade e dialética”, que os mecanismos de interpretação precedem todo esse pensamento dialético e metafísico.

Não há dúvida que separar o real do pensamento é uma condição necessária para a viabilização do enunciado objetivo; porém, esta separação está muito mais vinculada à questão do método.

Teorizar significa, efetivamente, estar atento à lógica formal (que deverá garantir a normatização do pensamento) e, ao mesmo tempo, observar as expressões mutáveis e dinâmicas do real. À teoria importa o que e como pensar, e é dentro desse exercício que a viabilidade teórica conduz-se e se separa da abstração pura. É por meio do pensar lógico clássico, associado ao pensar lógico dialético, que hipótese, tese e antítese são construídas.

Como dissemos, é a partir da lógica clássica que orientamos nossas regras do método teórico: os elementos para uma teoria do conhecimento ou para um método científico moderno também se respaldam na lógica clássica. A relação dedução-indução e análise-síntese constituem-se no primeiro passo para a compreensão da ciência moderna. Seja nas ciências formais, empírico-formais⁸ ou hermenêuticas⁹, o processo do conhecimento teórico e acadêmico passa pelas formas acima de raciocínio.

2.5 Sobre a relação dedução-indução e análise-síntese

A dedução é uma inferência que vai dos princípios para uma consequência logicamente necessária. É funcional como modelo de rigor, mas também estéril, já que não traz o novo, mas apenas o organiza. Tal como o parapeito de uma ponte, a dedução nos impede de cair, mas não nos leva a lugar algum.

Por seu lado, a indução apresenta-se como argumentação na qual, a partir de dados singulares, inserimos uma verdade universal. Se a dedução conclui tomando por base

⁸ Postura filosófica de que todo conhecimento provém da experiência, da observação direta e da introspecção. (ROHMANN, 2000, p. 128).

⁹ Princípios de interpretação que visam, principalmente, à descoberta de significados ocultos em textos escritos, os quais devem ser compreendidos dentro do seu próprio contexto, permitindo que seu real significado e a intenção do autor sejam verdadeiramente compreendidos. (ROHMANN, 2000, p. 190).

verdades, partindo portanto do inteligível, a indução - ao contrário - conclui tomando por base a experiência sensível, os dados particulares. A indução supõe uma probabilidade que leva a um raciocínio de descoberta. Tal raciocínio de descoberta adquire caráter comprobante na medida em que a dedução pode aplicar-se sobre ele, reproduzindo-o em modelo de rigor.

Tanto a indução quanto a dedução são movimentos do pensamento racional que norteiam o pensar científico e constituem-se basilares na concepção da atividade epilingüística. Da mesma forma, segundo Bazarian (1988), análise e síntese contribuem para a teoria do conhecimento científico: a indução é próxima da análise, na medida em que decompõe o objeto do particular ao todo. A dedução, por sua vez, é um tipo de síntese, pois *compõe* o objeto, desde seus princípios às suas conseqüências. Tais *movimentos* mentais fundamentam também uma atividade que está intimamente ligada ao conceito de interdisciplinaridade como processo: a atividade epilingüística, sobre a qual falaremos mais adiante.

Porém, a conformidade do raciocínio - mesmo que estreitamente ligada ao método - nem sempre condiz com o objeto em sua verdade. Se tal resposta à pesquisa acontece, temos um silogismo, um falso raciocínio, que vai dar origem a uma síntese solta e infundada.

No processo de análise e síntese não é possível abstrair o rigor processual, ou seja, abstrair de forma efetiva os mecanismos de interpretação que leva o sujeito a dialogar consigo mesmo e com o meio.

Cabe, então, diferenciar a ciência moderna ou teoria científica do conhecimento na modernidade de sua matriz: a filosofia clássica ou *ciência* grega. A primeira diferença é o caráter qualitativo da ciência grega, enquanto que hoje temos uma ciência quantitativa, preocupada com a mensuração. Depois, a ciência grega preocupa-se com questões tais como: o que é, como é, e à ciência moderna interessa como as coisas interagem. A terceira diferença é que a ciência grega busca a causa enquanto que, hoje, interessa-nos somente a lei geral matematizada, sem valores moralizantes ou moralistas. Por fim, a ciência grega é antropocêntrica, gira em torno dos homens. A ciência moderna é excêntrica, ou seja, gira em torno de si mesma.

Dadas estas diferenças no ato de teorizar, podemos inferir que a teoria é possível a partir de um esforço metodológico normativo e tem por fim, em certo sentido, fechar, amarrar a experiência, desenvolvida pelo método científico, não se abstendo da abstração.

Cabe aqui um comentário específico a respeito do fazer teoria quando o objeto é a Ciência humana. O processo que leva à síntese nas ciências humanas deve considerar a relatividade do objeto e sua condição interpretativa por excelência. (PINTO, 1987).

O homem, objeto da ciência humana, em sua relação com o mundo é protagonista, mas também ser teórico-prático. De todos os objetos da teoria, da ciência, o homem - como objeto de pesquisa - é aquele que mais demonstra a limitação da lógica clássica. A ciência baseada na lógica clássica parece esquecer o homem agente-sujeito e agente-objeto.

O procedimento que nos possibilita a compreensão da condição humana no pensar científico é aquele que a ciência descartou: a filosofia. Não a filosofia clássica, mas aquela que redescobre sua verdadeira aptidão: a interpretação e a crítica, ou seja, a filosofia da linguagem.

Teoria e prática demonstram a ação humana, pois a condição do homem é a condição prática, balizada pela cultura. Portanto, ao falar em teoria, neste caso, é preciso apontar o significado cultural sobre o qual ela se sustenta e, da união teoria e prática, tal como defendemos no capítulo I, e seus reflexos transformadores, alcançamos a práxis - expressão da ação revolucionária. Isso não significa que a práxis possa dar conta plenamente da ciência humana. O homem, ainda que ser de ação, é também de projeto (teoria), de maneira que não é possível descartar nem uma nem outra qualidade do pensar ao se pensar o homem.

A resposta mais adequada, até então, para o estudo do homem tem sido a lógica dialética que se apropria da teoria (lógica) e da prática/cultura/dinamismo (dialética). Se ao pensamento clássico é garantido certo dogmatismo, este deixa de servir ao conhecimento do homem como objeto, porque a ação humana não está sujeita a regras absolutas como numa linha de montagem. Segundo Lefebvre (1979), na lógica dialética, a compreensão do objeto é processual e seu movimento constitutivo passa por três momentos: a) identidade ou tese; b) contradição ou antítese; e c) positividade ou síntese.

Nessa corrente, o mundo material é dialético, está em constante movimento e em inter-relação recíproca. Para a lógica dialética, todo fenômeno só é passível de compreensão, na medida em que se possa compreender o todo em que se insere. A noção de totalidade é fundamental para a formalização da filosofia dialética. E é nessa observação da totalidade em que o objeto está inserido que é possível formular uma teoria constituída a partir da prática e aliada a esta.

O homem objeto e sujeito, que atua e reflete atuações, ação e projeto, é rede de relações com o mundo. Ao observarmos esta grandeza, só podemos fazê-lo pela validação da qualidade em detrimento à quantidade, pela interpretação dos contrários e pela identificação de forças contraditórias que se negam constantemente. De forma que, é possível fazer ciência humana, mas não há ciência humana de resultados sem a apropriação da dialética.

Assim, para que possamos apresentar nossas idéias de forma mais clara, e pelo fato

de estarmos fundamentando nossas análises na interdisciplinaridade como um processo que tem a teoria e a prática como indissociáveis, acreditamos ser importante tratarmos de três teorias que sustentam todo o processo de ensino-aprendizagem e, que de certa forma, demonstram a aplicação da teoria articulada ou não a uma prática atual reflexiva ou até mesmo condicionada.

2.6 Teoria behaviorista

A teoria behaviorista é uma teoria essencialmente americana, baseada no estudo do comportamento observável, mensurável. O comportamento dos seres humanos e dos animais é visto igualmente pelos behavioristas em termos de respostas condicionadas aos estímulos ambientais e ao papel dos fenômenos *subjetivos*, como o pensamento, a intenção e a emoção, é subestimado ou tratado como incognoscível e, portanto, não passível de testes.

Os behavioristas acreditam que a aprendizagem de línguas é um processo de formação de hábitos em que as crianças imitam os sons e as palavras que ouvem ao seu redor e recebem um reforço positivo do adulto, que pode ser um elogio ou simplesmente uma comunicação bem-sucedida.

A aprendizagem da língua, na visão behaviorista, tem seu foco no processo de ensino e na atuação do professor, que avalia a resposta do aluno mediante três etapas: estímulo, resposta e reforço. Os erros devem ser totalmente evitados ou imediatamente corrigidos para que não afetem negativamente o processo de aprendizagem.

2.7 Teoria cognitivista

Uma diferente concepção dos fins da teoria lingüística e, principalmente, do papel nela representado pela sintaxe, contrapõe o estruturalismo clássico à teoria gerativo-transformacional, a partir de 1957, quando Chomsky (apud RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 59) introduz a dicotomia *competence* (competência) e *performance* (desempenho) e propõe que a língua provém de aspectos inatos da mente, e não decorre da formação de hábitos.

De acordo com essa concepção, a faculdade para se aprender uma língua é inata e a criança já possui uma série de princípios universais a todas as línguas, isto é, os universais lingüísticos. Por esse motivo, por possuir universais lingüísticos, a criança é capaz de descobrir a estrutura da língua a ser aprendida, ao relacionar a gramática básica do conhecimento inato ao sistema de regras que determinam suas inter-relações, arranjos e organização.

Com as teorias cognitivistas, o foco desloca-se do professor e do ensino para o aluno e a aprendizagem.

2.8 Teoria sociointeracionista

A teoria sociointeracionista demonstra que a linguagem e o sujeito se constituem nos processos e por meio deles. Dessa forma, o sujeito se constitui à medida que interage com os outros, não como um sujeito dado, pronto e acabado, mas sim como um sujeito que entra na interação completando-se e construindo a si próprio, tanto nas suas próprias falas quanto nas falas dos outros. Por isso, segundo Bakhtin (1997, p. 113), cada palavra emitida pelos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém”.

Escrever e falar, portanto, não são mais atos de expressão individual do sistema gramatical, mas atos interativos que se voltam para as práticas discursivas e para as atividades socioverbais produtoras de significação.

O processo de ensino-aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre professor/aluno e aluno/aluno. Esse processo acontece geralmente em um contexto institucional (que é a sala de aula) no qual o professor é instituído como parceiro mais competente. A relação interacional é, pois, assimétrica.

Apesar de os participantes (professor/aluno) estarem posicionados desigualmente no mundo social, o professor se apóia na interação para facilitar a aprendizagem. Essa interação também acontece entre parceiros iguais, numa relação de simetria (aluno/aluno), e eles contribuem para o processo interlocutivo, numa atividade que envolve diferentes negociações de sentidos, dificuldades e sucessos de compreensão. A compreensão depende do conhecimento de mundo proveniente da experiência de cada indivíduo e de fatores pragmáticos, tais como: o contexto de situação, as características e as crenças dos interlocutores, os tipos de atos de fala, etc. Essa relação constitui-se numa co-participação social que auxilia a própria aprendizagem da língua em uso.

A *competência comunicativa*, portanto, não é, como poderia parecer, uma teoria da parole saussureana nem da performance chomskyana, pois a fala de que se ocupa a lingüística da comunicação tem como unidade central não a palavra ou a frase, mas o discurso. Essa interpretação de competência não significa que se possa separar a competência lingüística da competência comunicativa, mas se considera que a capacidade lingüística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões lingüísticas, mas também

a habilidade de interagir socialmente com a língua. Desse modo, os formalistas vêem a linguagem como fenômeno mental, enquanto os funcionalistas a encaram como fenômeno social. Defendemos o diálogo entre ambos.

Interessou-nos, particularmente, partir dessas três teorias pelo fato de que ao mesmo tempo elas tratam do processo-aprendizagem de forma ampla e, principalmente, tratam do processo ensino-aprendizagem de língua. A presença ou a ausência de tais teorias deve ser analisada nos currículos, intuindo-se daí qual deles possui a possibilidade de deflagrar um processo interdisciplinar, considerando-se a teoria e prática indissociáveis, defesa que fazemos ao longo deste trabalho.

2.9 Correntes teóricas sobre a questão teoria-prática

Partiremos, agora, para a análise de três correntes teóricas sobre a questão teoria e prática, a fim de darmos continuidade ao nosso raciocínio, introduzindo a idéia de que o homem é ser de ação (prática), mas também de projeto (teoria). São elas: racionalista, pragmática e marxista.

Assim, a corrente racionalista defende a idéia de que “a teoria em si é neutra e indiferente em relação a eventuais aplicações suas. Ou seja, não há ética em nível teórico; só na hora de aplicar a teoria é que se pode levantar a questão da ética” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 53). Portanto, sujeito e objeto estariam isentos de qualquer consciência prática, pois o racionalismo retira-lhes tal responsabilidade. Nessa perspectiva, “poder-se-ia argumentar que determinada teoria lingüística e a concepção da linguagem que ela legitima e nutre não podem ser responsabilizadas pelas conseqüências desastrosas de um plano de ação prático” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 53). Num programa de ensino de língua, segundo tal teoria, o lingüista estaria isento de qualquer obrigação moral, pois a prática utilizada por outros não estaria sob seu julgamento ou supervisão.

A corrente pragmática já aponta para um caminho diferente e bastante polêmico. Para os pragmáticos, toda teoria não tem qualquer conseqüência, pois “a idéia de que a teoria possa moldar os acontecimentos jamais passou de um sonho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 54). Seria como fazer arte pela arte, pois, segundo esta corrente, teorizar é somente filosofar; nela não há nenhuma preocupação com a ética e nem com a aplicação ou com a prática, pois estas não existem.

A alternativa marxista para tal polêmica é bastante radical. Os marxistas entendem que toda formulação do saber só tem consistência e validade na medida em que possa ser,

potencialmente, capaz de transformar o mundo.

Percebemos claramente que das três correntes que versam sobre a teoria (vs. prática) as duas primeiras, ou seja, a racionalista e a pragmatista, desvinculam qualquer laço que ligue teoria à ética, pois “nenhuma teoria terá implicações éticas diretas, porque a ciência lida com os ‘fatos’, ao passo que na ética, estamos lidando com os ‘valores’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 55). Já a terceira corrente, a identificada como marxista, diferencia-se totalmente das duas primeiras ao defender que a teoria deve estar voltada para fins práticos.

Nessa perspectiva, sabemos que todas as teorias da linguagem contêm marcas de determinada linha ideológica e, por conseguinte, algum comprometimento ético, nunca neutro. O que constatamos é que na definição de termos próprios do estudo da linguagem há uma imensidão de significados e sentidos que impossibilita o entendimento e, conseqüentemente, uma possível aplicação. É o caso, por exemplo, dos termos prescrição e descrição, o primeiro mais próximo do saber do gramático e o segundo mais próximo da ação do lingüista.

Ainda, o termo teoria pode ter uma acepção mais neutra, como algo alheio ao sujeito que, quando faz parte dele, torna-se ideologia, um conceito mais próximo de juízo de valores. A teoria, apesar de ser provisória, tem vida própria, é independente, mas a ideologia necessita de um sujeito (ou de um grupo) que acredite nela e a tenha como um ideal abstrato.

Pois bem, para se criar um pensamento abstrato, ou seja, uma teoria, o sujeito deve, empiricamente, tê-lo abstraído de uma prática, de algo vivido ou visto, transformando tais percepções em um texto argumentativo e elaborado ou, simplesmente, num conceito - ou numa série de conceitos - abstrato, previamente refletido. Esse é o primeiro caminho: da elaboração de uma teoria, da construção de um saber, que fará parte ou não de uma ideologia.

O segundo caminho seria tão fundamental quanto o primeiro. Depois de a teoria estar elaborada, como se apropriar dela? Como transformá-la em ação para que esta ação transforme o sujeito - segundo a linha marxista. Para respondermos tais questões, é necessário que nos detenhamos a certas particularidades a respeito dos dois tipos de conhecimentos: teoria e prática.

Nas palavras de Oakeshott (apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 107-108):

[...] a origem do preconceito contra a prática está na forma equivocada de se pensar a natureza do conhecimento e sua aquisição. [...] é possível apontar para uma certa diferença entre ‘dois tipos de conhecimento [...] distinguíveis, porém inseparáveis’ - a saber, ‘conhecimento técnico’ e ‘conhecimento prático’.

O nó da questão está no fato de que por não ser mensurável, o conhecimento prático só pode ser adquirido no processo interdisciplinar que leva o sujeito a analisar e a sintetizar situações de linguagem, próprias da atividade epilingüística. Mas também, nesse particular, não se tem garantia que esse *fazer contínuo*, esse *praticar ao longo do tempo*, traga eficiência ao processo ensino-aprendizagem, isto é, mesmo com o passar do tempo não há como saber se o sujeito do processo aprendeu e apreendeu conceitos e, a partir deles, foi capaz de atribuir novos significados a eles por meio da reflexão e de sua ação.

Voltamos assim à questão: a prática é tão pouco valorizada se comparada à teoria e também tão pouco valorizada como disciplina por anteceder a ela conhecimentos ainda pouco explorados, como a aquisição e a natureza do conhecimento. Podemos abstrair, então, as seguintes conclusões:

O conhecimento técnico (teórico) precede o conhecimento prático. Tal assertiva faz parte do discurso do senso comum, tanto que as instruções educacionais se pautam por tentar transformar toda e qualquer teoria em prática, muitas vezes deturpando-a a tal ponto que ela se distancia completamente de sua origem, sua base. Não sendo o enfoque do nosso trabalho, mas de efeito elucidativo, a base teórica da progressão continuada de toda gama de conceitos teóricos sobre avaliação e sua aplicação deformada é um exemplo de se *praticar a teoria* de forma tendenciosa.

O conhecimento prático existiria só na prática. Seria uma espécie de *know how*. Como já foi dito anteriormente, o conhecimento prático não há como ser ensinado ou aprendido; somente a prática, ao longo dos anos, pode ser responsável pela sua existência. Quando posto exaustivamente em prática, cria no sujeito um *know how*, ou seja, uma apurada capacidade em determinada habilidade. Essa idéia, defendida dessa forma, separa totalmente teoria da prática, o que nos leva a esboçar algumas ressalvas, explanadas mais à frente.

O conhecimento prático decorre do conhecimento teórico. Um tanto quanto similar à primeira idéia aqui colocada, tal crença se vale também do senso comum, ou seja, tudo que é aprendido pode e deve ser praticado. Quando pensamos em cursos técnicos (mecânica, eletrônica, informática), é fácil assimilar essa tese, pois o objeto de alcance não é o sujeito, e sim um objeto em si, isto é, uma máquina (carro, eletrodoméstico, computador). Neste caso, aprende-se a teoria e aplica-se na prática, havendo resultado positivo ou negativo. Em outros campos do saber, principalmente no das ciências humanas e em especial no ensino de língua, os processos não se dão dessa forma. Como o objeto é o próprio sujeito, toda teoria apreendida por ele passa por estágios de compreensão totalmente individuais, não sendo

possível mensurar, quantificar ou qualificar a prática decorrente do conhecimento teórico. Dessa forma, o conhecimento prático decorrente do conhecimento teórico existe, pois existe o conhecimento prático advindo do exercício prático que possibilita ao sujeito *passar* aos seus descendentes uma gama de conhecimentos e técnicas inerentes de uma cultura (cultura indígena, por exemplo), características próprias do ensino assistemático.

O conhecimento teórico e o conhecimento prático são indissociáveis. Cabe iniciar a abordagem desse item tentando esclarecer alguns pontos. Nas ciências humanas, como se sabe, a elaboração teórica que parte do objeto observado sempre depende de modelos de pensamento ou *escolas* existentes em determinadas épocas. Ainda:

O ato de teorizar nas ciências humanas não se pode prender nem ao objeto, dado o fenômeno, como nas ciências empírico-formais, nem à abstração formal e simbólica das conjecturas ou postulados, como a matemática [pois] a formulação da teoria nas ciências humanas tem de ser mais aberta, visto que o seu objeto de investigação não é o mero dado bruto da natureza ou do raciocínio [...]. Seu objeto de investigação é ao mesmo tempo *sujeito*. [...] *Este* é o nó da questão. Dessa forma, a relação sujeito-objeto das ciências empírico-formais torna-se relação sujeito-sujeito nas ciências humanas. (PEREIRA, 2003, p. 58).

Sendo assim, as ciências humanas não devem prender-se à relação causa-efeito, pois seu papel não está na tabulação e quantificação de dados, mas sim na interpretação, e sendo interpretativa, afasta-se daquilo que se entende por ciência; daí o eterno debate entre os mentores desta área de conhecimento. Por outro lado, as ciências humanas, mais que outras áreas, refletem a complexidade do ato teórico e colocam o homem como protagonista, além de ser também teórico-prático, pois o ato de interpretar dados, a realidade ou o mundo abstrato, torna-o um ser de ação, ou seja, um ser prático, pois “se a teoria está antes enquanto princípio que fundamenta (permitindo o fato) e, depois (explicando o fato) e, portanto, é sempre meta, por que não colocá-la durante também, sustentando a prática?” (REZENDE, 1994, p. 1.214).

Ao discorrer sobre teoria e prática, pudemos absorver a seguinte idéia: “a prática é pressuposto básico ou fundamento da teoria, ela não pode ser entendida separadamente da teoria, senão, seria ação animalizada e não ação humana: ação de cultura, ação de sentido antropológico” (PEREIRA, 2003, p. 74). O instinto, algo que brota inconscientemente, é próprio dos animais. Ao homem cabe a reflexão sobre seu ato, isto é, pensar sobre sua prática, abstrair. E abstraído, por meio da reflexão, o homem teoriza e pratica - pratica a teoria e teoriza a prática, simultaneamente, configurando estes dois atos os dois lados de uma mesma moeda.

Assim, dando seqüência ao nosso raciocínio, trataremos no próximo capítulo sobre a questão do ensino e da pesquisa, um binômio que juntamente com a tríade interdisciplinaridade, teoria e prática deveria estar presente nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, oportunizando dois princípios básicos: o óbvio, ou seja, o ato de ensinar é no mínimo transmitir conhecimento para alguém e o não tão óbvio, isto é, o professor não deve passar apenas conhecimento para o aluno, mas também gerar o conhecimento que passa.

CAPÍTULO III

INDOSSICIABILIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA

3.1 Idéias preliminares

Neste capítulo, a questão do ensino e da pesquisa será nuclear para nossa análise. Fazendo esse binômio parte do Plano Nacional de Graduação, sob a Lei nº.10.172/2001, e constituindo-se em uma diretriz, tanto quanto a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, passaremos a analisar tal binômio sob a perspectiva de ação que deveria ser consolidada, mas que fica apenas no ideário educacional perpetuando um ensino fragmentário e dissociado da pesquisa, entendendo essa pesquisa como forma de gerar conhecimento no outro, portanto parte de um processo dialógico e inalienável.

3.2 Concepção

Se acreditamos na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, assim como também acreditamos na indissociabilidade entre teoria e prática, teremos um pouco de dificuldade de explicá-los separadamente. Mais fácil seria explicá-los por meio daquilo que não ocorre geralmente, explicando-os por meio de um vazio curricular e de um vazio de ações na graduação.

Tem-se, como senso comum, que o ensino é uma *prática profissional*, um *saber-fazer*. O indivíduo prepara-se, ou seja, apreende significados traduzidos por meio de um conteúdo que é inserido em uma disciplina e que compõe o currículo de um curso e se torna capaz de reproduzi-lo. Isso é ensino desvinculado de pesquisa.

Já a pesquisa é o fazer e o apreender teórico que sozinho perde a oportunidade de se produzir e de gerar conhecimento no outro. Isso é pesquisa desvinculada de ensino.

Assim, reconhecemos a importância dessa articulação; porém, constatamos que na graduação a ênfase dada é no ensino e na pós-graduação, a ênfase incide na pesquisa. Refletiremos, pois, sobre a graduação que deveria conter esse sistema dual.

3.3 Possibilidades

Ao discutirmos o Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação, particularmente, no nosso caso, do curso de licenciatura em Letras, identificamos na presente flexibilização curricular não somente a modificação da visão de currículo, como também o acréscimo de atividades complementares que venham corroborar para o *inchaço* de atuações acadêmicas.

A flexibilização do currículo é, em si mesma, a resposta à demanda de uma sociedade mundializada, isto é, uma sociedade que, ao mudar o processo de organização do trabalho, exige a atualização constante e ágil de seus profissionais.

Essa sociedade, reconhecida por quebrar paradigmas subitamente, em comunhão com os avanços das tecnologias de informação, requisita do profissional – e, por extensão, do meio acadêmico e universitário – a existência de um processo permanente de investigação aliado à produção do saber. É só por meio desse modo contínuo de investigação, gestação e geração do saber que a instituição de ensino superior cumprirá seu papel na contemporaneidade, qual seja, a formação de agentes da história, profissionais críticos que deverão estar preparados com habilidades, conhecimentos e ideais que consolidem o desenvolvimento sociocultural e econômico não apenas nacional, mas mundial.

Ora, para confluirmos em direção à formulação da instituição de ensino superior ideal, com excelência em educação superior, que dê conta da demanda a que se submete, é necessário reconhecer que o espaço acadêmico não é espaço de domínio da reprodução das relações ensino-aprendizagem.

O território acadêmico, além de responder pelo ensino, deve estar profundamente comprometido com a pesquisa que, por sua vez, responde pela construção do conhecimento, ou seja, “... gera aventura, procura do desconhecido, processos de aprender a aprender [...]”. (REZENDE, 1994, p. 25). O que queremos dizer é que a universidade com estofos não deve dissociar ensino e pesquisa, pois, se o primeiro organiza os conhecimentos e saberes, cabe a segunda alimentar e nutrir estes conhecimentos e saberes.

Por isso, cabe aos currículos do ensino superior contemplar alternativas para que os universitários, docentes e discentes apropriem-se de competências para o aprender a ensinar e para o aprender a pesquisar.

Qualquer flexibilização curricular que não seja norteadada pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa não fará mais que *inchar* currículos e aumentar o vão que separa o meio acadêmico da sociedade civil das questões fundamentais que poderiam organizar essa

sociedade.

Pois bem, reconhecida a permanente necessidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa cabe aqui fazermos uma avaliação de como esse princípio é desenvolvido em nossas instituições de ensino superior.

Pela constituição Federal – artigo 207 – as instituições de ensino superior gozam de autonomia didático-científica e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa pelo caminho da flexibilização curricular como objetivo e meta do ensino superior, como aponta a Lei nº. 10.172/2001, no Plano Nacional de Educação, em seu item 7:

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. (BRASIL, 2001).

A idéia é, contrapondo-se ao ideário positivista de construção do conhecimento, romper com a formação profissional baseada no modelo tecnicista, centrado na especialização e delimitação de competências (esse termo será discutido no item 4.4) e habilidades por meio da substituição dos diversos modelos de matrizes curriculares por alternativas que privilegiem:

- a ação, reflexão, reação com o conhecimento;
- o estímulo à problematização e à criação;
- a desorganização do molde disciplinar seqüenciado;
- a ampliação do ensino para além da sala de aula;
- a unificação teoria e prática (tratada no capítulo anterior);
- a observação da diversidade;
- a aprendizagem permanente;

Enfim, que seja privilegiado o ensino assentado no processo investigativo e dinâmico da pesquisa, sobre o qual se liga o processo interdisciplinar de base prática e teórica.

O Estado reconhece, assim, que no final do século vinte entramos na sociedade do conhecimento, na resolução da informação, na época da produção do conhecimento e que a tradicional prática pedagógica influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana com seus pilares de memorização, cópia e reprodução do conhecimento está em descompasso com o contemporâneo.

Mas, apesar do reconhecimento legal, até mesmo formalizado pela busca de novas regras de atuação, Santos (2004, p. 21) constata que há um descompasso entre as demandas da sociedade mundializada e o ensino universitário, pois o trabalho acadêmico ainda carrega

consigo o ranço da fragmentação, até porque as instituições de ensino superior brasileiras têm sua origem em faculdades individualizadas com caráter predominantemente técnico-profissionalizante, nas quais o que importava era gerar profissionais de um conhecimento parcializado e compartimentado.

A questão com a qual nos deparamos agora é: como trabalhar uma nova idéia de ensino-aprendizagem inserida numa estrutura tão firmemente cimentada, arraigada na dicotomia, como é a da universidade brasileira?

O pressuposto novo sugere uma prática pedagógica que estimule a produção do conhecimento e que unifique abordagens pedagógicas que atendam às exigências da sociedade do conhecimento. Esse novo pressuposto permite trocar fragmento por unificação, separação por indissociabilidade.

Trata-se, hoje, de reconhecer no eixo da indissociabilidade entre ensino e pesquisa o paradigma norteador da produção do conhecimento; ao mesmo tempo, trata-se de uma revisão da identidade das instituições de ensino superior e de seu papel na sociedade.

Falar sobre indissociabilidade ou proximidade entre ensino e pesquisa no ensino superior implica observar a história das relações entre conhecimento científico e demanda social, como já pontuamos nesse trabalho.

Porém, nesse sentido, segundo Fagundes (1986), é necessário identificar a prevalência do caráter elitista presente na relação de produção do saber desde a origem do ensino superior brasileiro do século XIX.

Historicamente, o conhecimento científico tornou-se um tipo de conhecimento privilegiado que pouco, ou quase nada, contextualizava-se nos quotidianos da sociedade na medida em que, por causa de seu caráter elitista, permitia-se uma autonomia que se super-relacionava com as premências sociais. As instituições de ensino superior colocavam-se acima de quaisquer urgências comunitárias, acima do bem e do mal e, portanto, dava-se o privilégio de, no interior de seu microcosmo, escolher um ensino predominantemente disciplinar, conteudista.

Esse caráter elitista das instituições de ensino superior – que na verdade é só mais um dos reflexos da divisão social do trabalho que separa aquele que *pensa* daquele que *trabalha* – ainda é constatável no espaço acadêmico, pois

[...] o que acontece novamente são mecanismos derivados da relação maior saber e poder – universidade e sociedade, que impedem o diálogo, a alimentação mútua entre ensino e pesquisa e, sobretudo, o encontro em um mesmo espaço da mão-de-obra especializada (pesquisa) e da não especializada (ensino). (REZENDE, 2004, p. 25).

O ideal que se busca atingir pretende aliar competência técnica e investigação, ensino e pesquisa, em que educadores e educandos assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos pertinentes ao universo de ambos e pertinentes ao universo comunitário, criando dessa maneira uma relação de ensino-aprendizagem dialógica. O ideal que se propõe, segundo Santos (2004, p. 30), (e o que nós nos propomos) é um diálogo entre o conhecimento universitário e um conhecimento *pluriversitário*, contextual, em que o princípio organizador de sua produção seja a investigação, ou seja, que a indissociabilidade ensino/pesquisa seja princípio e fim da produção do saber e que a universidade estabeleça lugar no seio da sociedade.

Mas, como dar cabo de uma situação residual, da qual encontramos comumente a “argumentação contra a necessidade de grandes pesquisas para o ensino cuja defesa vai na direção de que existe uma educação para as ‘massas’ e de que nem todos estão preparados para enfrentar processos de abstração e coisas mais profundas [...]” (REZENDE, 2004, p. 25), como dar cabo desse resíduo fragmentador, alienador e elitista que se entende por *produção do saber*?

Como se não bastasse essa característica própria da universidade separada (e separatista) do mundo das pessoas, ainda temos que considerar que a “miséria teórica de nossa formação [os professores] e as pressões burocráticas exercidas pela existência de programas, currículos, seriação, avaliações pontuais e institucionais, a falta de tempo anulam qualquer atitude de curiosidade diante da prática de ensinar e aprender” (REZENDE, 2004, p. 26).

Não podemos esquecer que as ferramentas necessárias para implementação de mudanças – requeridas socialmente ou por meio de dispositivos legais – são ferramentas que permitem o entendimento da dimensão que subjaz essa mudança paradigmática e que estimulam os agentes desse processo, especialmente professores, que efetivamente são aqueles que determinam a viabilidade da nova orientação.

Com essa reflexão, em torno do debate sobre indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como sobre a relação saber e sociedade, pretendemos compreender melhor por que o modelo típico que se impõe ainda é o de uma estrutura fragmentada, elitista, alienada e não dialogal e por que a indissociabilidade não é reconhecida sistematicamente na educação superior, a qual pusemos em discussão, apesar de permanecer no ideário educacional, assim como a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

Passaremos, no próximo capítulo, a analisar nos documentos oficiais as mesmas questões, ou seja, interdisciplinaridade, teoria/prática, ensino/pesquisa, entre outras, a fim de constataremos se as observações aqui levantadas até o presente momento ficam somente num

plano teórico e ideal ou se se configuram também no plano legal, criando uma ponte para ações importantes, como, por exemplo, a ação de se conceber um currículo do curso de licenciatura em Letras que apresente de forma clara as concepções aqui defendidas.

CAPÍTULO IV

DOCUMENTOS OFICIAIS

4.1 Idéias preliminares

Nos capítulos anteriores refletimos sobre alguns aspectos que fazem parte do processo de flexibilização do currículo: interdisciplinaridade, teoria e prática, ensino e pesquisa; visando a ampliar nossa visão a respeito da base teórica presente na concepção e análise do currículo de um curso. Assim, neste capítulo IV, abordaremos os documentos oficiais que regem os cursos em todos os níveis; porém, deter-nos-emos nas diretrizes que apontam para os cursos de formação de professores de educação básica, principalmente os cursos de licenciatura em Letras.

Nos quatro itens deste capítulo, analisaremos os seguintes documentos oficiais:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.
- Proposta Curricular e Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.
- Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura. (Anexo 1)
- Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica.(Anexo 2).

Buscaremos, na LDB , no item 4.2, analisar como são concebidos: o sujeito da aprendizagem; o perfil do professor; a formação docente; as estratégias no processo de ensino; a concepção de língua e linguagem; as licenciaturas; o currículo; entre outros, tendo como pano de fundo as bases teóricas analisadas nos capítulos anteriores.

Na Proposta Curricular e nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no item 4.3, analisaremos os aspectos históricos e conceituais de ambos documentos, uma vez que encontramos um apagamento das questões analisadas na LDB. Concluimos que isso se dê pelo fato de a LDB se constituir em um documento mais recente e capaz de abarcar aspectos não antes tratados.

Na Resolução CNE/CP nº. 1/2002, no item 4.4, voltamos a abordar a concepção de

sujeito, porém, optamos por abordar aspectos diferentes dos presentes na LDB, pelo fato de o documento apresentar características normativas e mais voltadas a questão docente, por esse motivo, analisaremos: a concepção de sujeito; a atuação profissional docente; a questão de estratégias inovadoras no processo de ensino; a questão da competência; a questão do princípio metodológico; a formação docente; o currículo e as licenciaturas, bem como a carga horária dos cursos de formação para professores de educação básica.

Já na Resolução CNE/CP nº. 2/2002, no item 4.5, trataremos da duração e da carga horária mínima dos cursos de Licenciatura, especificamente, do curso de Letras e seu currículo.

Os assuntos analisados em todos esses documentos são complementares e de certa forma dialogam entre si, pois mesmo sendo atemporal e cada um enfocando determinados aspectos, todos eles buscam esclarecer a questão do ensino de língua de forma mais restrita e a questão do ensino, dos currículos e das licenciaturas de forma mais ampla.

4.2 Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9.394/96

Este item, inserido neste quarto capítulo, visa a examinar os preceitos e disposições da Lei de Diretrizes e Bases – a qual nos referiremos como LDB –, Lei nº. 9.394/96 promulgada em dezembro de 1996, com a finalidade de identificar se no corpo da lei existe alguma definição ou instrução para a implantação de um trabalho que vise a desencadear um processo interdisciplinar e que abarque teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo na licenciatura em Letras.

Defendemos a idéia de que a legislação não garante, por si só, a concretização dos grandes objetivos educacionais, mas pode ser um instrumento favorável (ou não) ao seu encaminhamento.

Para iniciarmos a análise sobre a existência ou não de interdisciplinaridade no corpo da Lei, refletiremos, primeiramente, acerca de questões que nos conduzirão ao tema central, isto é, a identificação ou não de interdisciplinaridade como base de sustentação de um processo que abarca teoria e prática. Essas questões, que serão analisadas na Lei, podem assim ser enumeradas: a definição de *pessoa* a ser escolarizada; a concepção de linguagem; as metodologias de ensino para o desenvolvimento da linguagem e a formação do professor. Trataremos de tais assuntos sob a ótica da LDB, não perdendo de vista o enfoque teoria, prática e interdisciplinaridade.

4.2.1 A concepção de sujeito

A Lei de Diretrizes e Bases nos chega pontilhada de diretrizes, normas, mas completamente esvaziada de bases para a sustentação do ensino e de contrapropostas para discussão. Editada, buscando uma vertente pluralista, tanto normativa quanto acadêmica, inflada do pensamento neoliberal, presente no poder público nos últimos anos, a LDB vem, pretensiosamente, carregada de uma fisionomia pós-moderna. Essa fisionomia pós-moderna da educação brasileira acaba por restringir, ou até mesmo eximir da LDB, a definição conceitual da *pessoa* a ser educada, algo que, portanto estaria anterior a própria concepção de ensino. Essa *pessoa objeto* da LDB, ou melhor, esse vazio teórico da LDB pelo menos não gerou a polêmica trazida à educação brasileira pela Lei nº. 5.692/71, anterior à Lei nº. 9.394/96, que definiu as bases do ensino brasileiro a partir de pressupostos influenciados pelas teorias de Jean Piaget, acerca da epistemologia genética. Essa influência de Piaget sobre a Lei nº. 5.692/71 resultou na distribuição do ensino em graus e em tipos diferentes de currículo, contrariamente à atual, a Lei nº. 9.394/96 que, em outro extremo, não apresenta vestígio de teoria epistemológica em torno da qual se possa organizar um modelo de ensino, omitindo qualquer vestígio que possa causar conflitos entre concepções distintas, porém, tanto quanto a outra, também não alcançou a plenitude dos anseios nacionais.

Com relação à *pessoa objeto* não prevista pela lei, percebemos que não houve uma evolução a ponto de se definir em lei o perfil de pessoas que se deseja ter como população, permitindo assim que os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, determinem (ou não) seu próprio modelo de pessoa a formar por meio da escolarização.

O excessivo esvaziamento conceitual da LDB, especialmente no que concerne à definição teórica de *pessoa objeto* da educação, torna-se um problema prático e de grandes proporções, quando tomado na perspectiva das atitudes didático-pedagógicas adotadas pelos milhões de professores em todo país e em todos os níveis de educação. O vazio se apresenta um problema também quando palavras significativas, embebidas de conceitos plenos, passam a ter plurisignificados, sendo muitos totalmente distantes do seu verdadeiro sentido. É o caso, por exemplo, do termo *interdisciplinaridade* ao qual vamos nos reportar constantemente ao longo desse trabalho. O vazio da presença do ser na lei leva a interdisciplinaridade ser tomada como *trabalho comum tendo por base um tema gerador*. Desse conceito banal decorre o fato de o ensino se deslocar do ser e acoplar-se ao objeto (conteúdo, tema gerador). O ser, fundamento inicial e final do processo interdisciplinar, é desconsiderado e maior se torna o

problema quando o assunto é linguagem, que depende substancialmente de um conceito prévio de *pessoa* para ser analisado e apreendido em toda sua abstração.

Diferentemente de outros objetos científicos, como por exemplo, os fatos da natureza ou os fatos históricos, os quais possuem vestígios concretos para observação e análise, a linguagem é um objeto opaco aos olhos de quem a toma para investigação, pois seus vestígios (seus produtos) se apresentam nas infinitas situações de comunicação como a fala, a escrita ou qualquer outro meio de comunicação.

As hipóteses acerca do que é e de como se organiza ou desenvolve a linguagem no ser humano derivam de condutas concretas de descrição dos fenômenos de comunicação e, conseqüentemente, das condutas didático-pedagógicas destinadas a desenvolver a capacidade de operar com a linguagem.

Nenhuma hipótese levantada sobre a linguagem se sustenta se não houver uma hipótese anterior acerca da *pessoa* que constrói e utiliza a linguagem. Na medida em que a LDB não prescreve qualquer traço fisionômico de *pessoa*, o ensino de linguagem dos cursos em todos os níveis, inclusive na Licenciatura em Letras, não encontra base qualquer em que se pautar.

Apesar de Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa serem nomes conhecidos por toda população brasileira, os princípios fundamentais, relativos ao ensino, dos fenômenos Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa variam em graus inimagináveis de um professor para o outro.

Além da ausência de perfil de *pessoa* na LDB, ainda o ensino convive com uma gama enorme de concepções de ensino: a comportamentalista, a normativista, a determinista, a inato-construtivista, a construtivo-interacionista, dentre tantas outras, e os professores perseguem modelos epistemológicos absolutamente distintos uns dos outros.

Essa diversidade de concepção não será dissolvida com a prescrição em lei de conteúdos nacionais mínimos – a LDB nº. 9.394/97 prevê que parte dos currículos das escolas em todo país obedecerá a uma base nacional comum (artigo 26), cuja estrutura e elaboração não se especificam – pois as diferentes hipóteses sobre a linguagem resultam em conseqüentes diferenças das leituras de cada conteúdo mínimo e da leitura de *pessoa* que se quer formar. Não há como separar o ser e a linguagem: ambos são dependentes e complementares.

Essa falta de definição de *pessoa* na lei incide sobremaneira na concepção de currículo nas escolas e nas instituições de ensino superior. Não partindo do ser, porém partindo-se de conteúdos, o currículo é organizado tendo por base os assuntos a serem ministrados, sem nenhuma preocupação com o ser em formação. Trataremos da questão do

currículo¹⁰ no item 4.4.8 e da decorrência dessa falta de delimitação do sujeito da aprendizagem e sua consequência para o desenvolvimento da linguagem.

4.2.2 A concepção de linguagem

Os artigos que versam sobre a linguagem, suas acepções e concepções, estão na LDB nº. 9.394/96. São eles: artigo 26, artigo 32 e artigo 36. Optamos por comentar de forma geral sobre tais artigos, afim de que a leitura e a fruição do pensamento não ficassem truncadas com a citação dos artigos e incisos aos quais nos remeteremos.

A linguagem, base interdisciplinar de si e por si mesma, não possui nenhuma teoria epistemológica explícita no corpo dos artigos citados.

O conceito de linguagem¹¹ que se tem neste trabalho é bem mais complexo do que o normalmente considerado no senso comum dos meios educacionais, segundo o qual se costuma restringir a linguagem às diversas manifestações da língua portuguesa e de algumas formas não-verbais de comunicação. Essa interpretação da linguagem é referendada no texto da LDB pelo artigo 36, cuja interpretação toma a linguagem pelos seus sistemas de expressão e seus produtos – concepção essa que pode se tornar perniciosa em todos os níveis de ensino, à medida que dê a sugerir tratar-se de um domínio curricular, e não de um domínio intrínseco ao ser – e não por todo aparato cognitivo responsável pela construção e utilização desses sistemas.

Esse conceito de linguagem presente na LDB é paradoxal às diretrizes de ensino¹² que fixam por meta da escolaridade promover a capacidade de aprender, “diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, privilegia-se hoje a avaliação do processo de aprendizagem como um todo, durante seu desenvolvimento”. (LINGUAGENS..., 2002, p. 84).

Dissociado de um vínculo com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o ensino dos sistemas de expressão pode vir a se tornar um exercício meramente mecanicista, em que o reconhecimento das regras – atividade metalingüística – e de outras características dos sistemas isolados, se torne mais relevante que sua utilização concreta como parte meio de comunicação, fato que decorre da conscientização da atividade epilingüística, “mecanismo de processo, precioso auxiliar à aplicação, que se caracterizaria pela plasticidade, quer dizer,

¹⁰ “Currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e se produzirá cultura”. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 26).

¹¹ A linguagem se define aqui a partir de uma abordagem filosófico-lingüística, nos termos definidos em Possenti (1992).

¹² Proposta Curricular do Estado de São Paulo e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – (tópico 4.2 deste trabalho).

pelo fato de se saber trabalhar uma situação particular e específica sem jamais se esquecer a dimensão universal.” (REZENDE, **Léxico e Gramática**, 2000, p. 31), atividade esta que defendemos como sendo a única capaz de desenvolver a capacidade de linguagem no ser, tornando-o um ser interdisciplinar.

O ensino mecanicista e o ensino que privilegia o aumento da capacidade de domínio da linguagem são paradoxais, pois o primeiro enfatiza apenas os princípios formais dos sistemas de expressão, enquanto o segundo privilegia a aprendizagem por meio da interação social.

Para que o ensino não se perdesse em experiências áridas e inócuas sobre os sistemas de expressão, seria necessário associá-lo a um conceito de linguagem compatível com o perfil de pessoa que deveria estar expresso em um documento como a LDB. Como não o está, cabe ao professor intuir sobre tal perfil, porém tendo em mente que a linguagem – uma vez considerada faculdade cognitiva¹³ está na LDB por meio do princípio construtivista¹⁴ que norteia uma prática educativa dirigida ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, não há sustentação alguma para que se restrinja a experiência de desenvolvimento da linguagem às práticas didático-pedagógicas relacionadas aos sistemas de expressão, como faz parecer a LDB. Ao contrário, o desenvolvimento da linguagem é dever de todos os agentes da educação, em todas as experiências de ensino e em todos os seus níveis, tendo em vista constituir-se em um elemento básico de aprendizagem, pois todo contato humano se faz por meio dela.

O sentido real do ensino dos sistemas de expressão, inclusive da matemática, decorre do prévio entendimento do seu significado no âmbito da linguagem, daí resultando a resposta da questão de *para que serve* esse tipo de ensino: serve para desenvolver a faculdade de linguagem. Aí está o ponto central do ensino, seja ele de que conteúdo for: desenvolver a faculdade da linguagem, e isso só se realiza com uma prática didático-pedagógica inerente ao professor que o leve a conceber o mundo, o currículo e os conteúdos de forma interdisciplinar, por isso o objeto a ser empregado na escola para o desenvolvimento da linguagem é o texto. Porém, como a própria linguagem, o texto também tem uma definição referendada pelo senso comum, a qual se trata de uma redação escrita, produzida durante as aulas de língua

¹³ “Ramo da psicologia que estuda os processos centrais do ser humano, como a organização do conhecimento, processamento e estilos de pensamento”. (MIZUKAMI, 1986, p. 47)

¹⁴ Princípio que defende a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1994, p. 87).

portuguesa. Porém, a explicitude de um texto é muito mais ampla e deve ser avaliada em termos da interação entre produtor e leitor/ouvinte tal como mediada pelo próprio texto. Tanto em textos escritos como em textos orais, o produtor, visando à produção de sentidos, faz uso de uma multiplicidade de recursos além das simples palavras que compõem as estruturas do texto. Texto é, na verdade,

[...] um todo organizado de sentido, ele pode ser verbal (um conto, por exemplo), visual (um quadro), verbal e visual (um filme) etc. Mas, em todos esses casos, será delimitado por dois espaços de não-sentido, dois brancos, um antes de começar o texto e outro depois. É o espaço em branco no papel antes do início e depois do fim do texto; é o tempo de espera para que o filme comece e o que está depois da palavra *Fim*; é o momento antes que o maestro levante a batuta e o momento depois que ele a abaixa, etc. (SAVIOLI; FIORIN, 2000, p. 17).

É, na realidade, um conceito bem mais abrangente e genérico, correspondendo a todo e qualquer produto da faculdade de linguagem empregado em situações normais. Dessa forma, uma redação escolar só poderá ser considerada texto caso o aluno a produza em situações normais, com uma finalidade comunicativa.

Acreditamos que a experiência com o texto não tem levado a escola a desenvolver as habilidades necessárias para que se possa fazer uso da faculdade de linguagem dentro da maior esfera possível de possibilidade de expressão, permitindo-se desse modo à pessoa compreender o conhecimento de mundo dela própria, de outras pessoas e inter-relacionar ambas, tornando-se assim um ser interdisciplinar por essência.

É nesse ponto que a escola falha, pois sem o respaldo legal, comentado até agora pelo vazio da LDB e sem a consolidação de práticas que sustentem um processo mais profundo e complexo de domínio e expansão da linguagem, torna-se inócua toda e qualquer ação de ensino de língua portuguesa sustentada pelo senso comum. Se todo conhecimento veiculado na escola compreendesse a apresentação ou descoberta de conhecimentos de mundo, o exercício de trabalho com o texto perpassaria todos os domínios curriculares, não havendo para isso a necessidade de projetos pluridisciplinares, pois o professor carregaria em si todo um arcabouço de conhecimento que o tornaria interdisciplinar por excelência, levando-o a perpassar por assuntos de natureza diversas, tendo o desenvolvimento da faculdade de linguagem como ideal de ampliação e domínio.

É pena que o que se dispõe na LDB acerca dos domínios curriculares relacionados à linguagem seja muito frágil, como se pode atestar nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 26. O suposto desenvolvimento cultural do sujeito, presente em tal artigo, é obtido somente por meio do desenvolvimento da faculdade de linguagem, por meio da qual o sujeito desenvolve potencialidades em todos os ramos do saber, inter-relacionando-os e tornando, ele próprio, um

ser interdisciplinar.

Quando definimos linguagem como faculdade cognitiva, permitimos que esse domínio curricular possa ser desenvolvido na escola sob a mesma perspectiva construtivista adotada na definição de pessoa, e esvaziada de significação no corpo da lei. Por meio do conceito de texto como produto dessa faculdade, a experiência de ensino pode, ainda, preencher-se de caráter interdisciplinar, isto é, partindo do ser para o meio, na medida em que a cada componente curricular sejam desenvolvidas certas habilidades de expressão e compreensão do conhecimento, ou seja, por meio de diferentes sistemas de comunicação e diferentes maneiras de definir e interpretar os conhecimentos do mundo, levando as pessoas a realmente serem capazes de aprender com a experiência social e interagir com ela de maneira consciente, crítica e, antes de tudo, interdisciplinar.

Para que isso ocorra, dependemos da resposta obtida à pergunta *como fazer*. Para essa reflexão, recorreremos à análise das metodologias de ensino para o desenvolvimento da linguagem, presentes também na LDB.

4.2.3 - As metodologias de ensino para o desenvolvimento da linguagem

Os artigos da LDB que tratam das metodologias de ensino para o desenvolvimento da linguagem são: 2.º, 3.º, 24, 26, 27, 32, 35 e 36.

Neste item, trataremos da questão das metodologias para o desenvolvimento da linguagem prescritas na LDB, tendo em vista que já analisamos a concepção de linguagem e a concepção de sujeito em tal documento; porém, teremos que constantemente nos reportarmos novamente a tais concepções a fim de elucidarmos o assunto que se inicia. Direcionamos nossa reflexão sobre a LDB a fim de encontrarmos respaldo na lei para ações efetivas de aprendizagem, tendo em vista uma concepção que se define constantemente sobre interdisciplinaridade, teoria e prática que ao longo do trabalho será explanada, pois se constitui o *pano de fundo* da análise a qual nos propomos a efetivar, interligando-se sempre ao assunto tratado no momento.

Tomando-se por base a descrição conceitual de pessoa intuída (ou pouco intuída) a partir da leitura da LDB, comentada no item 4.2.1, faz-se necessário observarmos um outro aspecto que merece ser ressaltado, relativo a outros agentes de educação não ligados à instituição escolar, tais como família, ambiente de trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais que incidem sobremaneira na concepção da metodologia empregada no processo de ensino. É inevitável constatar que há uma desconstrução do agente formal da

educação, pois, ainda que o ensino veiculado na escola se revista de um aparato técnico-pedagógico, por meio do qual se procura sistematizar e controlar a experiência educativa em todos os níveis, inclusive na formação superior, não se sustenta mais a idéia de que a escola possa, por si só, formar uma pessoa. Isso é bom? Não sabemos. Mas, é um processo inevitável.

A educação formal, seja básica ou superior, corresponde a um percurso transitório na formação da pessoa, que é antecedido por experiências pregressas. Ocorre paralelamente às experiências extra-escolares e é conseqüentemente seguida por toda experiência adquirida posteriormente a este período de educação formal.

O agente da educação é individualizado e deve obter no ensino formal a capacidade de aprender, segundo a LDB, em seu artigo 32, sendo-lhe assegurado o direito à auto-identidade. Essa auto-identidade se constrói não somente no espaço escolar, mas também em todo seu conjunto de situações e locais onde atua esse sujeito.

O impacto de todos os processos educativos informais sobre a escola é muito grande, sobretudo no que tange à imagem sociocultural da escola como detentora exclusiva da função formadora e educativa. Ainda que o ensino veiculado na escola se revista de um aparato técnico-pedagógico, por meio do qual se procura sistematizar e controlar a experiência educativa, não há mais como sustentar a idéia de que a escola por si só possa formar uma pessoa. Essa pessoa é o resultado de um ensino formal contextualizado na informalidade que é revestido o sujeito por todo o mundo que o cerca.

Assim, podemos intuir que o sujeito da LDB é um ser que deverá obter ao longo de sua vida escolar uma auto-identidade adquirida por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender. Isso nos leva a concluir que o ensino deverá se pautar por uma concepção construtivista no tratamento dos domínios curriculares associados à linguagem. Para que esse domínio seja de base construtivista, intui-se também, pois isso não fica claro nos artigos da LDB, que o ensino formal deva ser promovido por meio de um movimento multidisciplinar, ou seja, tomado a partir de outros domínios curriculares voltados para si mesmos; visando a adquirir a apreensão de um processo interdisciplinar, ou seja, tomado a partir de si mesmo, voltando-se para a interpretação de outros domínios curriculares articulados a um mesmo conhecimento de mundo.

Tanto a multidisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade são *metodologias* de trabalho intelectual construídas constantemente em sala de aula, pois o projeto (o planejamento da aula) pode ter por referência a multidisciplinaridade, porém não há como prever se o resultado será interdisciplinar. Anteriormente às concepções de *sujeito, linguagem*

e *metodologia para o desenvolvimento da linguagem*, a LDB deveria também ser mais clara ao definir professor ou profissional da educação, e não o faz justamente porque todo profissional da educação foi (ou é, ou deveria ser sempre) um sujeito da aprendizagem. Conclui-se daí que a interdisciplinaridade é inerente ao ser, constantemente desenvolvida, é um processo de observação e reflexão infinito, pois

[...] do ponto de vista do conhecimento interdisciplinar não há áreas estanques de conhecimento que correspondam mais ou menos às disciplinas acadêmicas e nem há hierarquias entre tais áreas. Há, sobretudo, uma reflexão mais ampla, de ordem teórica, que gera tanto a concepção de educação, quanto a concepção de linguagem, quanto o ensino de línguas... [...]. (REZENDE, 1992, p. 153).

Segundo Epstein (1986), somente por meio de um trabalho multidisciplinar (ou pluridisciplinar) e interdisciplinar (ou transdisciplinar) sobre a faculdade de linguagem que a escola poderá afirmar com segurança que está desenvolvendo no sujeito a consciência de que os conhecimentos de mundo se aplicam sempre ao mesmo mundo e não apenas ao mundo das disciplinas. Como desenvolver essa consciência? Somente por meio de atividades epilingüísticas as quais podem ser definidas como o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve.

A questão é que a LDB não se posicionou quanto a essa forma de desenvolvimento da faculdade de linguagem de forma clara, explícita. Continua o ensino de língua se pautando por atividades lingüísticas – o próprio ato de ler e escrever e por atividades metalingüísticas - a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. Acreditamos que quando analisamos e refletimos sobre metodologia para o desenvolvimento da linguagem, a idéia que traçamos é a de que exista uma correspondência dessa metodologia com três maneiras de se conceber a língua, de acordo com as três grandes famílias teóricas: a primeira vê a língua como estrutura; a segunda, vê a língua como atividade mental; e a terceira, concebe a língua como atividade social.

Em virtude dos avanços no campo teórico dos estudos da gramática dentro dos limites do modelo estabelecido no ensino de língua portuguesa, segundo Val (2000) muitas discussões foram encaminhadas e várias propostas defendidas por lingüistas e educadores. Assim, entende-se que a língua portuguesa possa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades de

língua, de acordo com as circunstâncias de uso. Concluímos que por meio da última família teórica, ou seja, a que concebe a língua como atividade social, é que podemos pensar em desenvolvimento da faculdade de linguagem, porém sem desprezar a segunda família teórica, que concebe a língua como atividade mental.

É como se pudéssemos traçar um paralelo, relacionando:

Multidisciplinaridade ----- Concepção da língua como atividade social.

Interdisciplinaridade ----- Concepção da língua como atividade mental.

Criando-se um projeto multidisciplinar, dá-se início ao processo interdisciplinar.

Quando falamos em multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, temos que ter em mente também qual perfil o professor possui e como esse professor concebe a língua e seu ensino; em qual família teórica acredita; somente depois de termos respostas para essas indagações, é que poderemos pensar em metodologia. Na verdade, a LDB se perde quando não leva em consideração o perfil do sujeito que quer formar tanto quanto o perfil do sujeito formador. Cabe a nós, somente, intuir mediante o texto da LDB sobre algumas possibilidades as quais acreditamos serem compatíveis com um ensino que toma a linguagem como faculdade cognitiva, e não como um mero sistema de expressão. Acreditamos ainda que essa faculdade cognitiva possa ser ampliada na interação do ser com os demais e com o ambiente. Porém, torna-se necessário analisarmos no corpo da lei suas prescrições a respeito da formação do professor. Iniciaremos tal reflexão no próximo item.

4.2.4 A formação do professor

Iniciaremos este item comentando o posicionamento da LDB com relação à formação do professor. Entendemos estar fechando uma questão de análise muito importante. Analisamos, até o presente momento, no corpo da LDB: o *vazio* do *sujeito* da aprendizagem, a concepção de linguagem (não expressão, mas sim atividade cognitiva e social) e a metodologia de ensino para o desenvolvimento da linguagem, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade). Toda essa análise não teria sentido se não a completássemos com algumas reflexões acerca da formação do professor, com a finalidade de encontrar na lei algumas diretrizes que enfoquem a formação de um docente que terá que conviver com uma realidade transformadora de concepção e desenvolvimento de linguagem não mais mecanicista, e sim construtivista, interdisciplinar.

Para isso, iremos nos reportar a algumas concepções da formação docente e de sua atuação profissional, remetendo-nos ao passado. Nos anos trinta, baseada nos pressupostos da

educação liberal tradicional, a professora tinha em mente um *aluno ideal*, construído a partir do modelo da classe social média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender seriam *naturalmente* excluídos da escola. Nos anos sessenta, em pleno regime militar, a sociedade brasileira de então se encontrava em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma concessão à emancipação feminina, vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais *luxo* a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na renda familiar. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua – deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a *perda da abnegação e da dedicação*, antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino e, como veremos, não resgatada pela LDB de 1996. Já nos anos setenta, a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo. (PIMENTA, 1992, p. 53).

No final da década de noventa, é promulgada a LDB que em seus artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 trata da formação docente. As diretrizes fixadas na LDB no tocante à formação dos professores não vão muito além, isto é, não há avanço significativo em relação à LDB nº. 5.692/71.

Constata-se que a mesma falta anteriormente detectada quanto à inexistência de um perfil conceitual de *pessoa* se apresenta agora quanto ao perfil do profissional de educação. Também ele não é delineado pela LDB. É um profissional citado como já conhecido e reconhecido e embuído de suas obrigações e seus deveres. Em artigo nenhum esse profissional é contextualizado. Não há nenhum direcionamento que aponte para seu efetivo exercício, a não ser no inciso I do artigo 61 o qual se refere como fundamento para a formação do educando a *associação entre teorias e práticas*. Quais práticas seriam essas?

Se a LDB, em todo seu corpo, trata o ensino como forma de viabilizar o trabalho,

essa *prática* a qual o professor deve associar a uma *teoria* não passa de ação pedagógica adequada à formação de pessoas para os meios de produção.

Tanto o artigo 3º quanto o artigo 43 apontam de maneira disfarçada a característica funcional da formação, entendida aqui como *estudar para o trabalho*. A prática assim entendida não seria mais do que colocar uma teoria em ação, praticá-la. Isso vale tanto para o nível médio de ensino, que busca uma profissionalização, quanto para o nível superior, as licenciaturas, principalmente, que tem sua parte prática no estágio. Trataremos das concepções teóricas de teoria, prática e interdisciplinaridade, como já dissemos, no capítulo 2. Podemos adiantar que essa concepção de prática presente na LDB é totalmente subserviente a um modelo político-econômico existente no Brasil. Porém, segundo Rezende (2004, p. 24):

Não existe prática sem teoria. O que existe é uma teoria ou explicação implícita. Do mesmo modo que não existe ação sem intenção ou projeto de ação, que é por sua vez consequência da ação, da correção, da reparação e da reorganização. O nível de explicitação das motivações profundas da ação é um esforço constante que precisa ser feito para não existir práticas alienadas, inconscientes e, desse modo, inconseqüentes, sem autoria, sem responsabilidade.

A prática apontada pela LDB é exatamente o oposto dessa citada acima. Na LDB a prática reveste-se de um saber-fazer, contrariando a própria LDB que aponta para o aprender a aprender.

Assim, percebemos a dificuldade de se obter informações completas e exatas acerca do saber e do aprender, das atitudes e das crenças dos professores e das condições em que se espera que eles levem a cabo o seu trabalho, já que são os árbitros finais de quaisquer mudanças que ocorram, sendo, portanto, importante ter informação segura acerca da maneira como tomam decisões e fazem escolhas que estão no centro de suas ações. Silva e Tunes (1999, p. 56) dizem que “no seu trabalho diário, o professor está produzindo conhecimento a partir de suas ações e das ações do aluno e, ao mesmo tempo, engendrando modos de chegar aos objetivos que formulou, tomando por base o seu conhecimento”.

Assim, a situação do ensino constrói não apenas o aluno, mas também o professor, seres não delineados pela LDB, porém intuídos por nós como inevitavelmente necessário que tomem para si o processo interdisciplinar, pois são sujeitos em construção no processo.

Tomando-se a linguagem como objeto de trabalho dos profissionais de educação, bem como todos os aspectos levantados ao longo deste trabalho, uma diretriz fundamental a ser entendida na formação dos professores deve ser a de que se trata de uma profissão humanística, pontuada, ou não, por olhares dirigidos a certas áreas do saber. O enriquecimento do universo cultural do professor, de sua sensibilidade, enfim, de sua *pessoa* e

sua faculdade de linguagem, deve ser o norte de toda a sua formação.

O estudo da linguagem não deve, portanto, circunscrever-se à formação de professores de língua, artes ou alfabetização, mas, sim, ser estendido a todos os profissionais de educação.

Finalizamos este primeiro tópico apontando para algumas reflexões que faremos ao longo deste trabalho. No tópico seguinte, trataremos das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (1988), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1996) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores a fim de darmos continuidade à análise dos aspectos inerentes ao desenvolvimento da faculdade de linguagem, tendo em vista o trinômio teoria, prática e interdisciplinaridade, conceitos estes que ao longo de nossas argumentações vão sendo construídos.

4.3 Proposta Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Como mencionado anteriormente, faz-se necessário analisarmos os documentos acima citados, tendo em vista sua influência na elaboração das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação de Professores.

Acreditamos ser importante iniciarmos a reflexão sobre o assunto a partir de um breve relato histórico sobre tais documentos.

4.3.1 Aspectos históricos

Em 1988, após inúmeras reuniões com professores e pesquisadores, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) analisou as críticas e sugestões desses profissionais a respeito dos resultados obtidos no ensino do estado de São Paulo e, por meio de propostas que foram se ajustando ao longo do projeto, concluíram-se as propostas curriculares que foram colocadas à disposição das delegacias de ensino, hoje chamadas de diretorias de ensino.

A linguagem das Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no 1.º Grau, se comparada à linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), é muito mais fluida e muito mais próxima do professor. Constitui-se num texto claro, com abordagens apropriadas e significativas. Dos documentos oficiais, é o

único, ainda que de forma bem resumida, que trata da questão da atividade epilingüística, assim definida:

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas assonâncias, com suas palavras e com os seus sentidos. Trata-se da **atividade epilingüística**. (grifo do autor). (SÃO PAULO, 1993, p. 25).

Essa atividade, juntamente com os conceitos de interdisciplinaridade, teoria e prática, dá sustentação para analisarmos os currículos de instituições de ensino superior no último capítulo deste trabalho.

4.3.2 Aspectos conceituais inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Ainda, das propostas podemos abstrair alguns conceitos:

Quadro 1 – Alguns conceitos vistos segundo as propostas do PCN-LP

Conceito	Visão segundo as propostas.
Linguagem	Atividade humana, histórica e social; trabalho construtivo.
Criatividade	Atributo do comportamento verbal
Norma padrão	Ampliação dos recursos expressivos; negação à imposição da substituição da modalidade coloquial pela padrão.
Objetivo das atividades de linguagem	Levar à escrita, diferenciando esta da oralidade; adequação à especificidade do texto escrito.
Metalinguagem	Falar sobre a linguagem; atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem.

De uma forma mais próxima do professor, a proposta curricular se apresenta, inclusive, sendo o único documento a trazer, nas duas últimas décadas, o conteúdo a ser trabalhado no ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos.

Já com uma concepção mais formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram concebidos a partir dessas propostas, porém afastaram-se muito do entendimento dos professores.

No mesmo ano, ou seja, em 1988, era promulgada a Constituição que a partir do seu artigo nº. 210 especifica: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Por conseqüência de nossa interpretação, acreditamos que com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e no artigo nº. 210 da Constituição foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, pois no primeiro semestre de 1995 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) iniciou, em âmbito nacional, uma discussão em torno dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tal como previsto na Constituição Federal citada acima.

O PCN surge num momento de fortalecimento do neoliberalismo, marcado pelas idéias de livre mercado e competitividade, fatores que aprofundam as diferenças sociais. O mundo se divide em grandes blocos, dando a esse fenômeno o nome de *globalização*, e o sucesso do capitalismo depende da padronização, homogeneização dos costumes e mecanismos de consumo.

A discussão sobre qualidade de ensino não poderia ficar fora desse contexto que é pensado principalmente sobre dois grandes eixos: avaliação e currículo.

Considerando o encaminhamento dos PCNs, Moreira (1995) verifica que houve um problema de ordem formal – pois eles deveriam ter sido propostos após a definição dos objetivos educacionais pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) – uma vez que faltou tempo para um amplo debate e foram desconsideradas as experiências diversificadas e muitas vezes bem-sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do Brasil.

A problematização e o enfrentamento das diferenças e as divergências não encontram espaço, pois não se tem tempo a perder com a negociação e a lenta construção de consensos. Parece-nos ser esse o contexto de criação do PCN-LP, uma vez que se parte do princípio de que todos já sabem o que é consensual, e, assim, não é preciso explicar o que é uma escola de qualidade ou o que é um currículo que deveria apontar para um trabalho interdisciplinar, articulando teoria e prática e associando ensino e pesquisa, não é mais necessário perguntar por que e como alguns conteúdos curriculares foram consagrados e tornados naturais, em detrimento de outros. Essa desordenação, constatada no PCN-LP, repercute na concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, como veremos no item 4.4.7.

Assim, na tentativa de elucidar nosso ponto de vista, fundamental para outras

reflexões futuras, acreditamos ser necessário analisarmos algumas concepções existentes no PCN de Língua Portuguesa, segundo Suassuna (1998, p. 180)

Quadro 2: Concepções existentes no PCN-LP, segundo Suassuna (1998, p. 180)

Conceito	Visão segundo os PCNs
Discurso	Produto da atividade discursiva: não há noção de processo ou historicidade.
Texto	Concepção derivada da visão da língua como código: entidade escrita e verbal.
Dialeto	Variedade regional da língua: uma visão superficial da variação lingüística e seus fatores; negação do conflito lingüístico; substituição das noções de certo e errado por adequado e inadequado.
Uso da língua	Competência vinculada à escola; adequação, eficácia e eficiência como metas absolutizadas.
Literatura	Abordagem meramente conceitual, centrada na forma do texto literário, sem nenhum tipo de desdobramento metodológico.
Leitura	Visão utilitarista: ler para saber sobre o que escrever e como escrever, sacralização do livro e do leitor.
Gramática	Confusão com ortografia; limita-se ao trato de questões que representam dificuldade para a escrita.

Ainda, sobre a conceituação de alguns itens fundamentais para o ensino, o PCN de Língua Portuguesa traz as seguintes concepções, de acordo com a autora:

Quadro 3: Conceitos de alguns itens fundamentais para o ensino inseridos no PCN-LP, segundo Suassuna (1998, p. 180)

Conceito	Visão segundo os PCNs
Sociedade	Estável, submissa, padronizada; conjunto onde tudo é controlável e previsível; não há espaço para o novo, o diferente.
Escola	Instituição que se justifica em si e por si; lugar de ler e escrever para aprender a ler e escrever.
Ensino	Processo necessariamente institucional e formal; organização em ciclos como uma proposta padrão.
Aprendizagem	Ato solitário e individual desvinculado do humano (com suas surpresas) e da cultura (com suas variáveis).
Professor	Executor de propostas e planos e não um problematizador da prática, pesquisador, criador de métodos e materiais, inovador.
Aluno	Criança idealizada: de família abastada, que não trabalha, que lê sistematicamente fora da escola.
Currículo	Instrumento da padronização cultural; ajuste aos interesses do mercado globalizado; ausência de projeto político e social; hierarquização dos conhecimentos.

Todas as concepções acima citadas demonstram o distanciamento dos documentos oficiais da realidade do ensino de escolas e até mesmo de instituições de ensino superior. É uma corrente em cadeia. Um documento sustenta o outro, que sustenta e outro e todos vão se tornando contextos de informações vazias.

Assim, acreditamos ser importante nos atermos às concepções de Linguagem e Língua que sustentam a estrutura das concepções citadas, pois elas deveriam embasar a construção curricular de um curso que visasse ao processo interdisciplinar, inserido na construção do currículo, no qual nos deteremos com mais profundidade no item 4.4.8.

Segundo Brasil: Proposta... (1999, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no [ensino] fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, estabelecem-se relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações.

Isso aponta para a outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, constroem-se, por meio da linguagem, quadros de referências culturais – representações, *teorias* populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceito – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança.

Ainda segundo Brasil: Proposta... (1999, p. 20):

[...] **língua** é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (grifo nosso).

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência

lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza.

Podemos traçar um paralelo entre ambas definições:

Quadro 4: Paralelo entre linguagem e língua

Linguagem	Língua
• ação interindividual orientada por uma finalidade específica;	• sistema de signos específico, histórico e social;
• processo de interação;	• possibilita homens e mulheres significar o mundo e a sociedade;
• meio pelo qual se expressam idéias, pensamentos e intenções;	• aprendê-la é aprender combinar palavras em expressões complexas, é aprender pragmaticamente seus significados culturais;
• estabelece as relações interpessoais;	• por meio dos significados culturais, apreender os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas;
• altera a representação da realidade do outro;	• é utilizada de modo variado;
• conserva um vínculo muito estreito com o pensamento;	• instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas;
• constroem-se, por meio delas, representações, teorias populares e referências sociais;	• não pode ser concebida como sistema homogêneo.
• constroem-se por meio dela orientações ideológicas, inclusive preconceitos;	
• torna possível o pensamento abstrato;	
• contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança.	

Ainda, segundo Dubois (1999, p. 387):

Linguagem é a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua). O estudo da linguagem implica relações

múltiplas: a relação entre o sujeito e a linguagem; entre a linguagem e a sociedade; entre a função simbólica e o sistema que constitui a língua; entre a língua como um todo e as partes que a constituem; entre a língua como sistema universal e as línguas que são suas formas particulares; entre a língua particular como forma comum a um grupo social e as diversas realizações dessa língua pelos falantes, sendo tudo isso o domínio da lingüística.

Podemos confrontar também com a seguinte definição:

A linguagem é ao mesmo tempo uma abstração teórica (fundamentando antes, explicando depois) mas uma prática, quer dizer, a linguagem está presente durante o processo de produção de textos (fala, escrita) e de interpretação (compreensão, leitura). Desse modo, é também no ato singular do diálogo (parte) que a linguagem (todo) se manifesta. É preciso enfatizar que não distinguimos, na nossa concepção de linguagem, duas linguagens: uma para as línguas, essencialmente lingüística, e outra para o pensamento, essencialmente cognitiva e presente no processo de representação em geral. (REZENDE, 1994, p. 1.218).

E, novamente, por meio de uma citação do PCN-LP, podemos apreender, segundo esse documento, qual o objetivo do ensino da língua:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL: PROPOSTAS..., 1999, p. 20-21).

O objeto de ensino, e portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. (BRASIL: PROPOSTAS..., 1999, p. 22).

Podemos dizer que a concepção de linguagem, segundo as citações dos autores acima e do próprio PCN-LP são complementares: a segunda citação indo mais a fundo que a primeira, por uma vertente mais complexa, e a terceira, o objetivo, definido pelo PCN-LP, atendendo as duas.

Quando mostramos as concepções de língua e linguagem presentes no PCN-LP e citamos tais concepções de outros autores, temos a intenção de demonstrar que as escolas são locais de trabalho não padronizados, não unificados, não delimitados e ainda insuficientemente pesquisados. O trabalho desenvolvido por essas escolas é apenas relativamente especializado, freqüentemente improvisado, precariamente formado na grande maioria das vezes e dificilmente agrupado. Nessas condições, fica extremamente complicado falar em elaboração de projeto pedagógico em seu interior, ou em como observar a ocorrência dos preceitos dos parâmetros curriculares na elaboração desses projetos. Na verdade, como inserir preceitos tão complexos e contrários à realidade?

Nesse sentido, perguntamos se o PCN de Língua Portuguesa é praticável,

salientando que a maioria dos professores da rede pública se encontra distante do professor pressuposto pelo PCN, caracterizado, como vimos, por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimentos e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. O último nível de concretização de qualquer diretriz educacional seria a realização do currículo em sala de aula, um currículo que apontasse, como já mencionamos, para a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática e a associação entre ensino e pesquisa. Para isso, os currículos dos cursos de formação para professores, em especial dos cursos de licenciatura em Letras, não poderiam ser de forma alguma pasteurizados.

O que nos parece interessante para a reflexão deste assunto é o que Bernstein (1998, p. 47) chamou de “recontextualização”, ou seja, o processo de que são alvos os textos oficiais ou de pesquisadores (ambos citados anteriormente), ao serem transportados de um contexto ou campo a outro. Para o autor, os discursos, ao se deslocarem, fragmentam-se fazendo com que alguns fragmentos sejam mais valorizados e se associem a outros discursos passando, inclusive, a ter novos significados e sentidos (LOPES, 2004, p. 113). Essa associação torna-se possível por um processo, e o arranjo que dela resulta modifica sua relação com os discursos originais.

Assim, os discursos oficiais, bem como as concepções e definições de autores sobre determinado tema, ao serem transportados até as escolas ou instituições, onde devem ser postos em prática, vão sendo, nos diferentes contextos por onde passam, submetidos a um processo de reinterpretação que lhes confere desenhos curriculares próprios. Abstrai-se daí que as políticas curriculares deveriam levar em conta a distinção entre a política que se pretende implantar, a política atual e a política em uso. Enquanto a primeira define as linhas da política oficial, a segunda estabelece as regras que devem servir de orientação à terceira. As práticas e os discursos institucionais, constitutivos da política em uso e até mesmo de definições norteadoras de um trabalho construtivo, surgem como respostas, positivas ou negativas, ao que, em âmbito específico, pretende-se implantar.

Constatamos isso na definição de linguagem e língua presentes no PCN-LP. Ambas possuem ampla conotação. Elas abarcam todas as situações de interlocução, possibilitando a interação dos diferentes grupos sociais, ao longo do tempo e no espaço em que esses grupos sociais convivem. Por meio da linguagem é que se pode emitir opiniões ou idéias com estrutura lógica, baseando-se no conceito e na capacidade de agregar para si novas concepções para argumentação, graças ao vínculo estreito existente entre linguagem e pensamento. As definições contidas nas Propostas Curriculares e no PCN-LP mostram-se

fragmentadas, pois expõem conceitos e concepções esparsas, demonstrando acreditar que por meio da definição de termos, logo se aprende a *manuseá-lo*, ou melhor, a concebê-lo dentro de um contexto de ensino que pressupõe a interação, ativando o processo interdisciplinar, como já dissemos no capítulo I.

As definições surgem; porém, há um esvaziamento do perfil do sujeito da aprendizagem e também do perfil do professor. Ambos não se definem, assim como na LDB, tratada neste capítulo, no item 4.2.1.

Não há sequer a possibilidade de se abstrair uma orientação para a *transposição* (que não é o termo mais apropriado) das acepções contidas no PCN-LP e a ação de ensinar.

As reflexões ficam no campo teórico e dão margem a interpretações que fogem ao enfoque da tríade interdisciplinaridade, teoria e prática, sobre os quais refletimos nos capítulos I e II.

Ainda, todos esses problemas levantados incidirão nos artigos da Resolução nº. 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas e será sobre ela que iremos tratar no tópico seguinte.

4.4 Resolução CNE/CP nº. 1/2002

Neste item, continuaremos a tratar dos documentos oficiais que regem o ensino em todos os seus níveis. Analisaremos, agora, após termos nos reportado à LDB, às Propostas Curriculares e aos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa, a concepção e os apontamentos da Resolução CNE/CP nº. 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que aponta para a formação de professores¹⁵ para a educação básica brasileira e busca sintonia entre a formação de professores e os princípios prescritos e normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação.

A necessidade de sintonia entre todos os níveis de ensino, da educação infantil à graduação, em específico as licenciaturas, deve-se ao fato de que durante os anos 80 e 90 o

¹⁵ É conhecida a controvérsia teórico-conceitual sobre a classificação dos professores como trabalhadores ou como profissionais. Para um aprofundamento do assunto, recomendamos a leitura do livro: COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**, Porto Alegre: Sulina, 1995.

Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, aumentando o fluxo de matrículas devido ao aumento da oferta de vagas.

Dessa maneira, após a publicação da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, fez-se necessário a elaboração de um documento que tratasse da formação do professor de educação básica, apontando para diretrizes que deveriam ser levadas em conta na formação docente e, conseqüentemente, na elaboração do currículo dos cursos de licenciatura.

Seguindo uma linha de raciocínio que para nós é fundamental, pois dependeremos de tais reflexões para abordarmos os currículos do curso de licenciatura em Letras de três instituições de ensino superior, no último capítulo deste trabalho, como já afirmamos, analisaremos, neste tópico, a Resolução nº. 1/2002, citada acima, a fim de constataremos a concepção dos temas que vimos tratando desde o início, ou seja, a concepção do sujeito; a questão de estratégias inovadoras no processo de ensino; a questão da competência; a questão do princípio metodológico; a formação docente e o currículo e as licenciaturas.

Para tanto, citaremos, de forma mais breve possível, os artigos e incisos que serão fundamentais para nossa argumentação, pois recorreremos a eles para fundamentarmos nossos pontos de vista.

4.4.1 A concepção de sujeito

A resolução acima citada apresenta princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para toda e qualquer instituição que forma professores para a educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena. Destaca como fundamento da formação de professores, em seu artigo 2.º: “I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade”.

Constata-se aí a mesma ausência de *pessoa, sujeito*, ocorrida também na LDB, com relação ao sujeito aprendiz, como analisamos no tópico anterior. O inciso I deste 2.º artigo afirma que o ensino deve visar à aprendizagem do aluno. De que aluno? A homogeneização do sujeito da aprendizagem é refutada no inciso II do mesmo artigo, quando o acolhimento e o trato da diversidade são fatores embutidos num processo de aprendizagem. Pois bem, até que ponto, por meio de resolução ou leis, pode-se dar garantias ao cidadão que o processo de aprendizagem desencadeado resultará em uma aprendizagem efetiva? Mais uma vez, recorreremos à questão do aprendizado de língua a fim de sustentarmos nossa

argumentação sobre o assunto. Vejamos:

A presença da diversidade de experiências e conseqüentemente de expressões lingüísticas (ou vice-versa) não é nenhuma novidade para as pessoas preocupadas com a educação, com o ensino de língua materna, o Português. Como trabalhar ao mesmo tempo com a diversidade e a instauração do diálogo entre os alunos e entre alunos e professor? Em outras palavras: Como trabalhar a diferença e a igualdade, a parte e o todo? Como fazer também para que essa questão fundamental (a articulação do particular com os processos generalizáveis) saia do plano de intenção dos educadores e realmente se realize no ensino dos conteúdos, no nosso caso, língua materna? (REZENDE, 2003, p. 1).

Como encontrar respostas para estas questões? Sem dúvida, as respostas não se encontram em leis ou resoluções, que deixam tantas lacunas, para depois se apoiarem na formulação de pareceres e parâmetros. Tal resposta está ligada ao conceito de teoria e prática, *processo* interdisciplinar e ensino e pesquisa, conceitos nos quais nos apoiaremos ao longo deste trabalho.

4.4.2 Atuação profissional docente

Ainda, no mesmo artigo 2.º, que aponta como fundamentos para a atuação do professor, destacamos: “III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas”.

Segundo Fazenda (2002, p. 63) “O profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento, não teve oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não poderá projetar seu próprio trabalho, avaliar seu desempenho e contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos”.

Os incisos acima citados nos remetem à necessidade de formação continuada do profissional da área de formação de profissionais da educação, preocupação que deveria ser permanentemente dele, professor, a fim de que pudesse ter a oportunidade de perceber e conceber as transformações por que passam a sociedade, os mecanismos de ensino e o sujeito de forma natural e própria de um processo de mudança, pois se trata de relações humanas e ensino.

4.4.3 Estratégias inovadoras no processo de ensino

Quanto ao apontamento sobre estratégias inovadoras, assim afirma o artigo 2.º como sendo fundamental à formação do professor: “VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”.

Sobre tal assertiva, podemos fazer as seguintes considerações:

As novas tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como elementos que promovem e incentivam modificações significativas na educação básica. Não há como desconhecer ou rejeitar, para ficar no plano mais imediato, a agilidade com que a informática impregnou a pesquisa, a troca de idéias entre escolas e seus agentes, assim como os novos horizontes que abriu para o campo da simulação e criação de protótipos. Além disso, revolucionou os meios de apresentação de resultados de experiências de diversas ordens. [...] Considerando que a sala de aula está, gradativamente, incorporando essas inovações ao seu acervo de recursos didáticos, podemos dizer que esse local de ensino e aprendizagem tende, a partir de agora, a estabelecer relações significativas com as novas mídias, na construção do conhecimento. (LINGUAGENS..., 2002, p. 219).

Nota-se, de forma bem clara, a defesa que o PCN-LP faz em relação ao uso de tecnologias; porém, Rezende (2000, p. 357) defende “a idéia de que os recursos eletrônicos (sobretudo esses que nos rodeiam: audiovisuais e CD-ROM) podem dificultar a compreensão do que ‘fazemos’ quando aprendemos língua. O deslumbramento oferecido pela tecnologia pode ocultar o caminho à conscientização da metodologia”, que a nosso ver é trilhado por atividades epilingüísticas, vinculadas ao processo interdisciplinar defendido por nós neste estudo e tratado mais a frente.

4.4.4 A questão da competência

Ainda, a Resolução nº. 1/2002, em seus artigos 3.º, 4.º e 5.º, afirma:

Artigo 3º – A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

[...]

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Artigo 4. – Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Artigo 5º – Os projetos pedagógicos de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

O texto da Resolução nº. 1/2002 introduz a noção de competência como nuclear na orientação dos cursos e define um amplo conjunto delas a ser considerado como norte de toda a composição curricular e de todos os conhecimentos a ser trabalhados nos cursos de formação de professores.

A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reprodutor do conhecimento. O conceito de competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação. Não se trata de mera questão conceitual, pois essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação. O discurso das competências, presentes nos documentos oficiais citados, anuncia um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo.

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que *saberes* e *qualificação* para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. *Competência*, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo *posto de trabalho*. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica e de acordo com os documentos oficiais, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único e preestabelecido? De forma nem um pouco positiva, os fragmentos acima se sustentam, pois se os conteúdos de ensino são definidos “como meio e suporte para a constituição das competências” (Res. nº. 1/2002, art. 3.º, II, c), qual o espaço para a contribuição dos saberes construídos pelos professores a partir de sua experiência para a revisão e mesmo transformação dos saberes e conhecimentos elaborados? Qual o espaço para um ensino de língua como processo interdisciplinar que perpassa a construção do ser consigo mesmo e com o ambiente em que atua?

Assim, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. Por outro lado, os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências. Sem dúvida, há uma necessidade urgente de um professor que busque ser autônomo, conhecedor dos preceitos subjacentes contidos nos documentos oficiais e, mais ainda, capaz de olhar criticamente a toda essa gama de *obrigações veladas* existentes em tais documentos.

Façamos algumas reflexões sobre o parágrafo único, relativo às questões que levantamos sobre competência no artigo 5.º.

4.4.5 A questão do princípio metodológico

“Parágrafo único – A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

O princípio é de que a educação deve se pautar por estratégias e condutas metodológicas de base construtivista, seja no tratamento dos domínios curriculares associados à linguagem, seja no de qualquer outro. Ressalte-se, que a compreensão da idéia construtivista de educação não poderá perder de vista o caráter inato-interacionista, citado aqui anteriormente.

No que concerne ao domínio da linguagem e à forma como esta foi definida anteriormente, como *atividade de construção e significação*, seu desenvolvimento nos meios de ensino formal deve ser promovido por meio de um movimento multidisciplinar, que segundo Epstein (1993, p. 28):

[...] a atividade pluridisciplinar ou multidisciplinar [é] aquela que congrega várias disciplinas, cada qual conservando seu léxico, conceitos e metodologias e, deste modo, dando sua particular contribuição para a solução de um gênero de questões que demandam esse tipo de integração, ou seja, quando tomamos a partir de outros domínios curriculares voltados para si mesmos temos a pluridisciplinaridade e, ao contrário, a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade ocorre quando tomando a partir de si mesmo, volta-se para a interpretação de outros domínios curriculares articulados ao um mesmo conhecimento de mundo, ou seja, a interdisciplinaridade incorpora a hibridização dos conceitos, o que não ocorre na pluridisciplinaridade.

Porém, ainda sobre a questão do princípio metodológico, tanto a multidisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade são metodologias de trabalho intelectual ainda por serem construídas na cultura acadêmica, devido ao forte apelo às especialidades científicas que vigoram nos centros de ensino superiores e formadores de profissionais para a educação. Apesar disso, é urgente pensar em alternativas para subverter este quadro no ambiente do desenvolvimento da linguagem, sob pena de delegar à experiência extra-escolar o desenvolvimento integral da capacidade de pensar o mundo em situações concretas de vida.

4.4.6 Formação docente

Trataremos, neste item, sobre as diretrizes para a formação docente, considerando

o seguinte artigo:

Artigo 6.º – Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

§ 3.º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

III – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

IV – conhecimento pedagógico;

V – conhecimento advindo da experiência.

Interpretando o artigo acima referido, é possível afirmar que a Resolução nº. 1/2002 admite que o *fazer pedagógico* e a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar encontrem na prática social seu ponto de partida e chegada, concordando, nesse ponto, com os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Assim concebida, a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para prover o homem de condições para participar da vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso. Dessa forma, o homem estará se construindo nas relações sociais, sabendo-se, porém, que cada sociedade possui o seu regime de verdade, sua política geral de verdade: ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdade, tornando o sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação dos condicionamentos que determinam sua ação.

Assim, para o mundo vivido dos educadores, está claro que a atividade docente, segundo as diretrizes aqui comentadas e, em específico o parágrafo 3.º, deve revestir-se de profissionalismo e busca de uma identidade ainda não delineada, talvez por não terem sido configurados os fundamentos que embasam a formação de professores para atuarem na educação superior. Assim, como o sujeito da aprendizagem, discutido no item 4.2.1, o profissional da educação também não é especificado, é também um ser homogeneizado, que deve ser capaz de ter embutido em si conhecimentos diversos, de caráter social, cultural, político, além de ter conhecimento específico da disciplina¹⁶ relativa à licenciatura¹⁷ para a qual se formou, e ser um contínuo pesquisador, pois:

¹⁶ “Enquanto definidora de um conjunto de procedimentos, de métodos, de assuntos, e de proposições consideradas verdadeiras [...]”. (GERALDI, 1997, p. 63).

¹⁷ Licenciatura é uma licença, ou seja, uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. (Parecer CNE/CP 21/2001 aprovado em 06/08/2001).

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isso, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um 'profissional da pesquisa', como seria o doutor que apenas ou sobretudo produz pesquisa científica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. [...]. Para contextualizar melhor essa idéia, podemos colocar para o professor pelo menos cinco desafios da pesquisa, com fim eminentemente educativo:

- 1 - (Re)construir projeto pedagógico próprio.
- 2 - (Re)construir textos científicos próprios.
- 3 - (Re)fazer material didático próprio.
- 4- Inovar a prática didática.
- 5 - Recuperar constantemente a competência. (DEMO, 2003, p. 38).

Segundo o autor, esses seriam os *pré-requisitos* para que um professor se tornasse investigativo no processo de ensino/aprendizagem.

Podemos concluir daí, observando essas assertivas, que toda proposta em educação não parte do zero, mas deveria levar em conta também um longo processo de crítica, reflexão, confronto e principalmente deveria estar condicionada à discussão e ao entendimento por parte do professor, em específico da graduação, que representa o início e o fim de um processo autônomo e social, individual e coletivo.

4.4.7 Ensino superior – licenciaturas

Depois de tratarmos sobre assuntos pertinentes, como o *sujeito formador de professores*, sua formação docente, sobre toda questão metodológica que envolve esse sujeito, cabe agora delinear a concepção de ensino superior (licenciatura) sob a luz da Resolução nº. 1/2002. Selecionamos alguns incisos que consideramos mais relevantes para o nosso trabalho. Assim afirma o artigo 7.º:

Artigo 7.º – A organização institucional de formação de professores, a serviço do desenvolvimento de competências (a nosso ver, saberes e conhecimentos) levará em conta que:

- I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratório, videoteca entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII – serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores.

Durante muito tempo, na história do Brasil, constatamos um enorme distanciamento entre a formação de professores chamados polivalentes, aqueles que por meio do ensino médio, ou seja, o magistério, eram habilitados a lecionar no primeiro ciclo do

ensino fundamental, isto é, primeira a quarta série, e os professores chamados especialistas por área de conhecimento ou disciplina, aqueles que por meio de licenciatura habilitam-se a lecionar em uma determinada área do saber.

Certamente, é difícil justificar situações tão díspares: para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido curso superior.

Ainda, em 1996, sob a promulgação da LDB, essa situação se manteve como podemos verificar no artigo 62.

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, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Somente após a publicação das diretrizes para os cursos superiores, em 2001, em especial para as licenciaturas, que esse quadro mudou, de acordo com o inciso I, do artigo 7.º citado logo acima. A necessidade de curso superior para a atuação em todos os níveis de ensino ficou condicionada à obrigatoriedade de curso de licenciatura, graduação plena.

Assim, constatamos, durante muitos anos, uma desarticulação entre a formação dos professores que atuam em diferentes níveis, reproduzindo e contribuindo para a dispersão desses profissionais, repercutindo, ainda, na trajetória escolar dos alunos de educação básica.

A educação do professor constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na politização desse profissional. Mesmo em nível superior, os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória, pois muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase no currículo dessa formação. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva¹⁸, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos de aprendizagem, assim constituindo os cursos de formação de professores, privando desses futuros profissionais a obtenção de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre o mundo, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder.

¹⁸ “Teoria psicológica que salienta a importância da cognição para o desenvolvimento e o comportamento humanos. ‘Cognição’ – do latim ‘conhecer’ ou ‘pensar’ – refere-se aos processos pelos quais o intelecto adquire, representa e usa conhecimentos [...]”. (ROHMANN, 2000, p. 330).

Todas essas questões se fazem por meio da linguagem e se multiplicam pela linguagem; assim, “se defendemos uma concepção de que o homem se define pela sua ação com o outro e com o ambiente, definindo-os e se definindo, a metodologia em pesquisa e em ensino de línguas será sempre um horizonte, um rumo, um trajeto constantemente refeito, constantemente inacabado”. (REZENDE, 2000, p. 361), presente não só na licenciatura em Letras como deveria estar também em todos os demais cursos, demonstrando aí, talvez, a presença e, ao mesmo tempo, o distanciamento entre todas as áreas do saber existente na educação básica com formação já tão compartimentada desde a concepção das licenciaturas.

Sobre os incisos VI e VII, acreditamos que uma explanação mais profunda será necessária quando abordarmos a estrutura do curso de Letras e, dentro dele, a concepção de atividades complementares que abarcam as atividades de cunho cultural promovidas (ou não) pelos estabelecimentos de ensino.

4.4.8 O currículo

Neste item, trataremos de algumas questões relativas ao currículo, como história, definição, modelos, concepção e formas de organização dos currículos a fim refletirmos, visando a obter sustentação para analisarmos, no último capítulo deste trabalho, os currículos de Língua Portuguesa, Práticas de Ensino, Lingüística e Estágio de três instituições de ensino superior.

Acreditamos ser importante tal reflexão para que possamos costurar algumas considerações posteriores sobre o assunto.

Pois bem, antes de citarmos o artigo que trata da questão do currículo na Resolução CNE/CP nº. 1/2002 acreditamos ser pertinente fazermos um relato histórico sobre o assunto.

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações, as discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina “Currículos e Programas” foi introduzida em nossos cursos de Licenciatura. A tendência tecnicista prevaleceu, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização, passando a ter um caráter elitista, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina militar do momento. Naquela época, a preocupação principal passou a ser a eficiência dos processos pedagógicos, indispensáveis ao treinamento adequado do capital humano do país.

Retrocedamos no tempo. Após a Primeira Guerra Mundial (1922), o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado. Começa-se a achar necessário alfabetizar os trabalhadores que, gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional, pois 85% da população brasileira no início do século XX era analfabeta e, para as elites intelectuais, isso explicava a enorme pobreza do país. E data dessa época também, as políticas de alfabetização das massas, na verdade, existentes até hoje.

Ainda, durante o século passado, várias concepções de currículo são elaboradas, com influência americana, com interesse da indústria e até mesmo com a necessidade de desenvolvimento. Destacaremos as três mais significativas:

A primeira, ocorrida na Bahia por Anísio Teixeira (segunda década do século XX), tomou as disciplinas escolares como instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Assim, surgiu pela primeira vez a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral emocional e físico.

A segunda concepção de currículo se deu em Minas Gerais, organizada por Francisco Campos (segunda década do século XX, também), considerada por Nagle (1974) como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais, pois procurou reorganizar os ensinos elementar e normal. É nela que podemos perceber a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas quando se define o papel da escola elementar, que passou a ser vista não só como reflexo da sociedade, mas também com um instrumento de reconstrução nacional. Percebemos os princípios do progressivismo evidenciarem-se pela busca de conexão entre o conteúdo e a vida real.

A concepção, que pode ser chamada de reforma por ter sido considerada a mais revolucionária e sofisticada das promovidas nos anos vinte do século passado, foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando Azevedo. Segundo o próprio autor, “a reforma foi profunda, radical e em consonância com uma civilização industrial, tendo levado em consideração as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, bem como procurado lidar com assuntos técnicos de forma consistente com uma nova concepção de vida e cultura”. (AZEVEDO, 1971, p. 57).

A reforma do Distrito Federal enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios que seriam necessários para que tais tarefas fossem cumpridas. A interação entre escola e sociedade foi mais enfatizada que em outras reformas anteriores: desejava-se a escola permeada por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente. A preocupação com

questões sociais é evidente, ainda que restrita à ótica do liberalismo.¹⁹

As três concepções acima foram citadas a fim de que pudéssemos argumentar sobre o fato de que nos anos setenta do século passado, as instituições de ensino superior se mostravam muito mais tecnicista em comparação às escolas primárias do início do século. Isso se deu em função do regime militar que foi instaurado no país e que trouxe consigo importantes transformações sócio-políticas e econômicas, pois enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por se tornar dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.

Ainda que de forma breve e resumida, pois não é de nosso interesse aprofundarmo-nos tanto em questões históricas, apesar de sua inquestionável relevância, tais fatos são considerados as sementes do que mais tarde constituir-se-ia em uma busca pelo rompimento com a escola tradicional, enfatizando a natureza social e construtivista do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, tentando modernizar métodos e estratégias de ensino, buscando a democratização do acesso à educação, hoje percebida nitidamente no ensino superior, e das relações humanas que estão contidas nesses espaços. Esse processo data, como vimos, do início do século passado e não é nenhum modismo considerar que o espaço escolar, de educação básica ou superior, seja um espaço de construção de significados, pois:

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais [...], que essa construção não independe de quem tem o poder para constituir-la. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 21).

É exatamente isso que constatamos ao nos depararmos com o artigo 10 da Resolução nº. 1/2002, a qual nos reportamos para análise.

Artigo 10 – A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino.

Esse artigo demonstra claramente a autonomia das instituições de ensino, pois cabe a elas *eleger* os conteúdos que considera relevantes para a constituição do currículo e,

¹⁹ Doutrina política, social e econômica que, em sua concepção clássica, dava ênfase à liberdade individual, ao governo limitado, ao gradual progresso social e ao comércio. (ROHMANN, 2000, p. 243).

ainda, estabelecer a *transposição didática* entre o professor e o sujeito da aprendizagem.

Percebemos que o currículo e, particularmente, seus conteúdos surgem como óbvios, como dados inquestionáveis. O caráter opaco e encobridor do currículo se sustenta, entre outros, na falta de explicitação dos supostos, dos conflitos, das escolhas etc. que estão por trás das decisões das quais ele é resultado. Montar um currículo, compreendido como conjunto de disciplinas que carregam em si um conjunto de conteúdos, não pode ocorrer de forma aleatória. Todo currículo é uma opção entre culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, em detrimento de outros. O processo histórico, como vimos nesse item, por meio do qual determinados significados (matérias, áreas, conteúdos, métodos) chegaram a ser *aceitos* pelo conjunto social, permanece oculto, e esses significados surgem como núcleos de sentido comum que estão, estiveram e estarão aí sempre. Tudo se apresenta harmonioso, coerente e complementar: os interesses dos indivíduos e da sociedade, os dos diversos grupos, o pleno desenvolvimento da pessoa, do país etc. Cabe perguntar-nos até onde é possível/desejável explicitar e abrir a discussão a propósito do não-dito nas propostas curriculares. É isso que pretendemos realizar, como já dito, no último capítulo deste trabalho em relação aos currículos do curso de Licenciatura em Letras.

Mas, podemos ainda em relação aos currículos refletir sobre algumas questões. Mesmo que com diferenças, geralmente expõem-se quatro grandes tipos de ideologias curriculares. Segundo Edwards (1991): a) a ideologia acadêmico-escolar (pedagogia tradicional); b) a ideologia da eficiência social (vinculada à tecnologia educativa – que entende qualidade da educação como eficiência e eficiência como resultado); c) a ideologia da reconstrução social (identifica-se com a teoria crítica do currículo e associa qualidade com relevância, centrando o problema da relevância em torno da demanda que fazem os setores sociais à educação); e d) a ideologia do estudo da criança (centrada na pessoa – enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças sociais).

Todas essas ideologias curriculares possuem algo em comum, pois,

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8)

Não se pode falar sobre currículo deixando de lado as questões vigentes em âmbito político, social e econômico, pois o currículo se atrela a valores concebidos por uma sociedade que em dado momento necessita de determinada formação para atender a

determinada demanda.

Assim, se os objetivos respondem à pergunta *para quê fazer*, se os meios respondem à pergunta *com que fazer*; e se o método se refere ao *como fazer*, o currículo responde à pergunta *o que fazer*.

E dentro dessas concepções, basicamente de forma a se constituir, as instituições de ensino superior optam por um dos dois modelos que descreveremos abaixo: o Currículo Formal e o Currículo por Assuntos ou Currículo Interdisciplinar.

No currículo formal a educação escolar se constitui basicamente de um processo institucional de transmissão de conhecimentos e de inclusão de valores socialmente aceitos. Uma característica notável que comprova esta afirmação é observada no fato de que, através do seu desenvolvimento histórico, os sistemas educativos vêm conservando o essencial que é uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações de professores para alunos e um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical), quando ocorre.

Dentro deste marco, as disciplinas que compõem o currículo são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre ou um ano. Geralmente, estes setores de conhecimentos se classificam em disciplinas científicas e disciplinas técnicas ou aplicadas, sendo mais freqüentes as primeiras antecederem as segundas e as atividades práticas se realizarem em laboratórios ou espaços educativos onde se reproduzem, simultaneamente, os problemas da realidade.

A característica principal deste tipo de currículo é o formalismo, que se define por transmitir conhecimentos, uma vez que estes tenham sido parcelados em disciplinas; por estudo isolado dos problemas e processos concretos do contexto social em que se dão e também por aprendizagem por acumulação de informações obtidas em livros ou processadas por outros meios.

Além das citadas, outras características importantes na constituição do currículo formal são: o convencionalismo e a rigidez. No processo de ensino são estipulados prazos e períodos estereotipados pelo hábito, que se constituem verdadeiros obstáculos da aprendizagem, levando esse tipo de currículo a se fundamentar em uma concepção pedagógica para a qual aprender é, em grande medida, memorizar informações ou executar mecanicamente determinados procedimentos. É útil destacar aqui que a estrutura interna do currículo tradicional é do tipo teórico-dedutiva. Isto implica que se parta das premissas gerais

da ciência, formalizadas em disciplinas (nível abstrato) para depois abordar as situações práticas (nível concreto) como casos enquadrados nas primeiras. Supõe-se que os alunos informados da teoria realizarão uma aplicação automática e adequada diante de casos concretos.

Podemos disso abstrair tal conceito:

Ciência

⇓

Ensino (Informação)

⇓

Aplicação

É fácil perceber que esse tipo de pedagogia produz avanços muito limitados no conhecimento da realidade específica e na elaboração de soluções a elas adaptadas, favorecendo a difusão de conhecimentos processados em outros contextos.

Também é fácil perceber que esse tipo de currículo produz escasso avanço intelectual nos alunos, formando freqüentemente cabeças bem-informadas ao invés de pessoas pensantes, criativas e inovadoras.

Finalmente, diremos que esse currículo que se sustenta na estrutura formal do conhecimento terá que enfrentar sempre a contradição que se estabelece entre o conhecimento parcelado e a realidade como instância totalizadora, entre os dados abstratos e a prática. Podemos afirmar ainda que os currículos vigentes apresentam-se burocraticamente dessa forma, isto é, se os conteúdos são trabalhados de forma diferenciada, isso se deve à ação individual e particular do professor, que possui uma conduta compatível com a forma de organização curricular que trataremos a seguir.

Os currículos por assuntos ou currículo interdisciplinar ganharam destaque diante das limitações e críticas de que foram *alvos* os currículos formais, comentados anteriormente. Foram criadas escolas e universidades departamentalizadas, foram propostas *agrupações* de disciplinas afins. Porém os resultados foram irrelevantes, desde que se trocaram mecanismos, mas não se mudou a essência. As instituições educacionais permaneceram isoladas da prática profissional, e a força dos costumes fez com que cada professor continuasse enclausurado em sua disciplina.

Um passo considerado por alguns como sendo importante para superar o currículo formal foi dado pelas experiências do currículo por assuntos ou problemas. Neste, parte-se da

identificação e da definição de problemas ou objetos da realidade elaborando-se unidades de ensino-aprendizagem em torno destes assuntos. Não concordamos em denominar tal organização curricular de *interdisciplinar*, uma vez que concebemos a interdisciplinaridade como processo e não como projeto a ser colocado em execução, acreditamos ser mais pertinente denominá-la de *multidisciplinar ou pluridisciplinar*, assunto que já tratamos neste trabalho no item 4.2.3 e que trataremos também no capítulo cinco.

A estrutura interna desse currículo é indutivo-teórica, implicando na seleção e ordenação de objetos ou assuntos extraídos da realidade, próprias da prática social de uma determinada profissão. A partir daí, procuram-se os dados e teorias, contendo tanto componentes científicos quanto técnicos, pertinentes ao contexto social em que acontecem tais problemas.

O currículo por assuntos ou problemas visa a estimular no sujeito da aprendizagem não a memorização passiva de dados e sim a investigação e a compreensão dos problemas, melhor dizendo, a construção de seu próprio conhecimento por meio da participação ativa nesse processo. São reais os avanços em termos pedagógicos que se realizam por meio da elaboração de um currículo por assuntos ou *interdisciplinares* (pluridisciplinares, para nós). Mas, apesar disso, esse tipo de currículo corre um sério risco: uma vez determinadas as unidades de ensino em função de tal currículo, estas funcionam, em última instância, como disciplinas, retornando ao modelo anterior e tomando para si uma forma pré-definida. Constatamos, assim, que o avanço não ocorre conforme o esperado.

Retomando o artigo 10 da Resolução nº. 1/2002, constatamos que existe uma abertura para que a instituição de ensino opte pelo modelo, ou seja, pela forma de organização curricular que mais lhe for conveniente. Essa liberdade é louvável, pois a instituição poderá adequar-se a um modelo ou outro e, ainda, situar-se entre ambos ou buscar um terceiro. Porém, o que defendemos nesse trabalho não é a formulação de um documento burocrático, pois entendemos que o trabalho educativo está além dele, está na ação direta do professor que de uma forma ou outra poderá ou não ser bem sucedido em seus objetivos. A construção do conhecimento está centrada nos sujeitos e quando o artigo 10 afirma que a elaboração da matriz curricular compete à instituição de ensino e que seu planejamento é o primeiro passo para a *transposição didática*, corre-se o risco de transformar todo o processo de construção do conhecimento em algo mecânico e funcional, retirando desse processo todo contexto que envolve o ser, suas emoções e atitudes. Tal *transposição didática* visa a *transformar* os conteúdos selecionados em *objeto* de ensino dos futuros professores que por meio do estágio e das aulas de práticas deverão desenvolver tais habilidades, isto é, deverão aprender como

colocar em prática a transformação de teoria em aprendizado por meio da ação. Essa pobreza conceitual, extraída de um artigo de uma resolução parece muito distante da realidade. Porém, observando aulas de Prática de Ensino de Línguas e analisando currículos do curso de Licenciatura em Letras, pudemos constatar que esse é o pensamento predominante, ou seja, ocorre exatamente o que o artigo 10 propõe. Quando no início de nossa argumentação, dissemos ser importante que leis, resoluções, parâmetros, enfim, documentos oficiais mantivessem uma coerência e verificamos que essa coerência existe em relação à LDB e às Diretrizes Curriculares. Ambas sugerem um modelo de currículo amplo, *interdisciplinar* dentro de um modelo fixo e pré-estabelecido, assunto que trataremos a seguir quando analisaremos a Resolução nº. 2/2002 que trata da distribuição da carga horária de um curso de Licenciatura. Assim, segundo Hernández (1998), o currículo escolar realiza um processo de *alquimia* transformadora e redutora com respeito aos temas, os problemas e a forma como ambos são abordados; é um *processo de recontextualização*, que consiste na descontextualização do discurso científico de sua fonte original mediante a relação, simplificação, condensação e elaboração para que se transforme num *discurso institucional* e que depois nas instituições de ensino e nas salas de aula converta-se em um *discurso regulador*, na medida em que cria uma ordem, uma relação e uma entidade específicas.

De qualquer forma, estamos muito distantes de um ensino que privilegie a reflexão, o conhecer-se, o desvendar-se e desvendar o mundo. Seja da maneira que for, os documentos oficiais privilegiam o saber-fazer, camuflando com sugestão de ações integradoras, mas na verdade, ações que levam o sujeito a desempenhar um papel na sociedade produtora e reprodutora de funções para o trabalho.

Iniciemos, agora, a análise sobre a constituição curricular do curso de Licenciatura em Letras, segundo a Resolução CNE/CP nº. 2/2002.

4.5 Resolução CNE/CP nº. 2/2002 e Parecer CNE/CP nº. 492/2001

Neste subitem, conforme citado no item 4.1, iniciaremos as considerações baseando-nos na Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União no dia 04 de março de 2002, na seção 1, página 2, conforme anexo.

Essa resolução institui a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Assim se pronuncia o artigo 1.º da Resolução nº. 2/2002:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

Temos o objetivo de analisar neste item o significado de currículo, de disciplina e componente curricular, de prática de ensino e estágio tendo como embasamento teórico a resolução e o parecer acima citados a fim de constatar se as disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística se fazem presentes nessa nova dimensão apresentada na resolução.

De acordo com o que nos propusemos a discutir neste trabalho, a composição curricular do curso apresentada de forma legal interfere (ou não) sobre a tríade que defendemos como uma desde o início de nossas reflexões, ou seja, interdisciplinaridade, teoria e prática, como processo que se instaura (ou não) desde a concepção do currículo.

Assim, iniciaremos nossa análise acerca das questões acima relatadas.

4.5.1 Algumas considerações sobre currículo dos cursos de Letras

Antes de nos reportarmos à constituição atual do currículo dos cursos de licenciatura em Letras, acreditamos ser importante fazermos um percurso histórico sobre a criação e a concepção do curso de Letras em dois momentos significativos:

- Decreto nº. 6283, de 25 de janeiro de 1934, que cria a USP, juntamente com o curso de Letras.

- Parecer 283/62, do Conselheiro Valnir Chagas, do CFE, aprovado em 19 de outubro de 1962 que reorganiza os Cursos de Letras no país.

A análise desses momentos será importante para termos suporte para discutir o currículo dos cursos de licenciatura em Letras vigentes, pois, por meio de um estudo comparativo, poderemos apreender questões significativas sobre interdisciplinaridade, teoria e prática, uma vez que poderemos constatar ou não a presença dessa tríade nos documentos oficiais, agora mais voltados para o curso de licenciatura em Letras, e no capítulo 5, se os

preceitos existentes nos documentos oficiais possibilitam a elaboração de um currículo no qual as disciplinas se inter-relacionam e permitem que a interdisciplinaridade se traduza de forma processual.

Recorremos, então, ao decreto e ao parecer acima mencionados a fim de que possamos iniciar nossas reflexões.

O primeiro curso de Letras no Brasil foi criado juntamente com a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelo Decreto nº. 6283 de 25 de janeiro de 1934. Antes dessa data, a formação em Letras estava restrita aos colégios e aos preparatórios para o ingresso nas escolas profissionalizantes.

Segundo o decreto acima mencionado, os objetivos e as finalidades da Faculdade de Filosofia recém criada eram:

- a formação de pessoal dedicado ao ensino e à pesquisa nas áreas de filosofia, ciências e Letras;
- a elevação do ensino secundário, normal e superior;
- preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal ou superior;
- realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de seu ensino.

O perfil que se pretendia oferecer ao profissional de Letras, numa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era de caráter tríplice, ou seja, de cultura geral, de docência e de pesquisa.

Assim, foi pretendido que os estudos de filosofia, ciências e letras se constituíam a base para a formação dos bacharéis, porém, a do professor, seria a mesma base acrescida somente da didática.

Ainda, de acordo com o decreto, a secção de Letras era organizada em dois cursos:

1) Letras Clássicas que compreendia as seguintes disciplinas: Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina e Português.

2) Letras Estrangeiras.

É interessante notar que na cátedra de Filologia e Língua Portuguesa duas diretrizes orientam sua atuação: a primeira se deve ao predomínio, como padrão, da variante européia da língua portuguesa e a segunda, à atribuição de um papel central aos estudos filológicos, ou seja, uma abordagem predominantemente histórica no estudo da língua.

No campo das Literaturas, podemos constatar que a Literatura Luso-Brasileira se segmenta em dois cursos: Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira. As duas disciplinas, inicialmente, voltaram-se para o estudo dos *monumentos literários*, numa perspectiva diacrônica.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 23), “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”.

Para que possamos entender a divisão das disciplinas de Letras Clássicas presente no currículo da década de trinta, temos que nos reportar ao período de forma a concebê-lo dentro de seus valores políticos, econômicos e sociais, como afirma o autor acima citado.

De acordo com Damis (2002, p. 98):

O Brasil, país de desenvolvimento tardio e inserido, periféricamente, no interior do progresso alcançado pela humanidade, não estando excluído desse processo de transformações e mudanças sociais, também produziu demanda para educação formal a partir de seu desenvolvimento capitalista, por volta da década de trinta. De um lado, os discursos de ‘educação para todos’, de ‘desenvolvimento’ e de ‘progresso’, buscados pelo Estado e pela sociedade civil brasileira, intensificaram o aumento quantitativo de escolas no país e, conseqüentemente, o aumento da demanda de formação regular e sistemática do profissional destinado a desempenhar a função docente.

No Brasil, a década de trinta foi marcada por transformações de ordem significativas no que diz respeito ao modo de produção cultural, pois a urbanização dos grandes centros criou espaço para o aparecimento de novas matizes de classe média, vinculadas à multiplicação do ensino fundamental, chamado na época de *ginásio* e ao aumento de um público leitor. Nessa época também se inicia a modernização da imprensa, com vistas ao mundo capitalista exigindo, então, profissionais com perfis mais adequados ao momento pois, segundo Damis (2002), nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais.

O novo enfoque qualitativo do trabalho pedagógico do professor propiciou e justificou, naquele momento, a remodelação do sistema e da administração escolares, os estudos psicológicos sobre a infância, a produção de conhecimento sobre a educação, a introdução de novas técnicas e princípios, enfim, contribuiu para que a prática da docência fosse tratada como espaço autônomo e impulsionador de transformações sociais.

Apesar disso, os cursos de Letras de então mantinham uma roupagem conservadora, comprometendo-se com uma aparência que as Letras (e também as artes)

possuem, tradicionalmente e, mesmo frente às mudanças da época mantinham-se elitizados.

Somente após a publicação do Parecer nº. 283, aprovado em 19 de outubro de 1962, que os cursos de letras no Brasil foram organizados de maneira que passaram a seguir um mesmo padrão. Até então, segundo o próprio parecer, “a presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado”. Tal afirmação se devia ao fato de que os cursos de Letras, até a década de sessenta, possuíam uma grade curricular que habilitava o futuro professor, ao mesmo tempo, em quatro ou até mesmo três anos, em nada menos que cinco línguas e suas respectivas literaturas, levando os alunos a considerar todas as línguas e as literaturas num mesmo patamar de dificuldade e, conseqüentemente, não aprendendo nenhuma delas.

O mercado de trabalho, por sua vez, exigia um domínio mais pleno em duas línguas, levando os cursos de Letras a se adequarem a fim de atender tal demanda, e uma dessas línguas deveria ser obrigatoriamente a Língua Portuguesa.

Chama-nos atenção o fato de o próprio Parecer nº. 283/62 dar nome a essas mudanças chamando-as de *autenticidade e flexibilidade* do currículo, isto na década de sessenta, argumentando tal necessidade da seguinte maneira:

[...] autenticidade e flexibilidade têm que doravante presidir à estruturação dos cursos de Letras. A primeira impõe em evidência o que antes já fora indicado pela própria realidade, a saber, que o bacharelado e a licenciatura não devem abranger mais de duas línguas com as respectivas literaturas. A segunda importa numa condenação ao sistema atual de cursos definida rigidamente por ordens de idiomas afins, o que é menos questão de currículo que de organização departamental.

Já em 2002, segundo a Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares do - Cursos de Letras, elaborada pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto), a flexibilização curricular deve responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos como possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites [...] estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior. (BRASIL. Proposta..., 1999).

Aquilo que não existia na década de trinta, portanto, aparece na década de sessenta com uma conotação completamente diferente daquela que se confirma atualmente e, ainda, retomando os três aspectos fundamentais da flexibilização, descritos nos três primeiros capítulos deste trabalho, ou seja, interdisciplinaridade, teoria e prática, ensino e pesquisa percebemos que a flexibilização responde a questões muito mais complexas que uma simples

substituição, aumento ou diminuição de disciplinas, ficando responsável pela fluidez (ou não) do processo interdisciplinar, teórico e prático articulado com ações de ensino e pesquisa.

Assim, a partir das considerações levantadas sobre a concepção de flexibilização e ainda sobre como o curso de Letras era visto na década de trinta, analisaremos no item seguinte a divisão da carga horária proposta pelo Parecer CNE/CP nº. 2/2002, para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, tendo como objetivo explicar as prescrições as quais este documento se remete, criando um respaldo teórico que nos será fundamental quando analisarmos os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras de três instituições.

4.5.2 Eixo articulador para a organização de matrizes curriculares

Antes de iniciarmos a análise sobre a carga horária dos cursos de Formação para Professores de Educação Básica, de acordo com a Resolução CNE/CP nº. 2/2002, citada no início deste item, acreditamos ser importante refletirmos a respeito dos eixos articuladores para a organização da matriz curricular.

Para tal análise, recorreremos ao Parecer CNE/CP nº. 9/2001, aprovado em 08 de maio de 2001, pelo fato desse documento anteceder a resolução a qual iremos nos reportar e por nos trazer algumas definições importantes à conclusão deste trabalho.

Segundo este documento, as disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso advêm de eixos que, antecedendo a elas, possibilitam a criação de uma inter-relação disciplinar, composta por núcleos.

Quadro 5: Inter-relação eixos e núcleos

EIXOS	NÚCLEOS
1 - Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional.	Núcleo de Formação Complementar
2 - Eixo que articula a formação comum com os outros eixos.	Núcleo de Formação Básica
3 - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.	Núcleo de formação Específica e Pedagógica

De acordo com o quadro acima, podemos perceber que o currículo de um curso de licenciatura em Letras, por mais distante que esteja das concepções relatadas no Parecer CNE/CP nº. 09/2001 pode ser *lido* abstraindo-se, ou melhor, agrupando-se as disciplinas da

forma como concebemos os eixos ligados aos núcleos. Expliquemos a concepção de cada um deles.

1 – Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional: esse eixo oferece a possibilidade de o currículo ser concebido com atividades que vão além das disciplinas existentes na matriz (grade curricular). As atividades propostas têm como objetivo oferecer ao aluno, futuro professor, uma visão mais ampla da aprendizagem, fora do ambiente de sala de aula. O núcleo a que se liga esse eixo é o núcleo de formação complementar e, como o próprio nome sugere, complementa a formação do futuro professor de línguas.

2 – Eixo que articula a formação comum com os outros eixos: esse eixo contempla as disciplinas comuns existentes nos cursos de bacharelado e licenciatura, disciplinas essas que possuem bases comuns de reflexão e constituem-se no núcleo comum de formação do aluno. Nem todas as instituições de ensino superior as possuem e sobre isso levantaremos algumas considerações no último capítulo deste trabalho, quando analisaremos currículos que apresentam (ou não) tais estruturas.

3 – Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa: segundo o Parecer no.CNE/CP 09/2001, “para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos do conhecimento em objetos de ensino.” Sendo assim, preferimos criar neste trabalho um eixo que não separasse os conhecimentos *específicos* dos conhecimentos *pedagógicos*, ligando-se, assim, esse eixo ao núcleo que contempla ambos de forma totalizada e não segmentada.

Assim, após refletirmos sobre os eixos articuladores, acreditamos que seja necessário ligarmos as disciplinas que compõem basicamente um curso de licenciatura em Letras aos eixos e aos núcleos a fim de que tenhamos uma visão ampla do que significa a constituição de um currículo, pois defendemos a idéia de que as disciplinas advêm dos eixos articuladores e se agrupam em núcleos; sendo assim, deveriam ser criadas por uma concepção a qual tivesse por base a tríade interdisciplinaridade, teoria e prática como processo deflagrado na concepção do currículo constituído por meio de disciplinas que se inter-relacionam por meio de projetos multi ou pluridisciplinares, já comentados no primeiro capítulo deste trabalho. Dessa forma, nosso quadro explicativo ficaria assim:

Quadro 6: Eixos, núcleos e disciplinas que compõem um curso de licenciatura em Letras

EIXOS	NÚCLEOS	DISCIPLINAS / COMPONENTES CURRICULARES
1 - Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional.	Núcleo de Formação Complementar	- Atividade Complementar - Prática de Formação - Monografia ou TCC
2 - Eixo que articula a formação comum com os outros eixos.	Núcleo de Formação Básica	- Filosofia - Psicologia - Sociologia - Metodologia da Pesquisa
3 - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.	Núcleo de formação Específica e Pedagógica	- Língua Portuguesa - Língua Estrangeira - Literaturas - Teoria da Literatura - Lingüística - Prática de Ensino - Estágio - Didática - História da Educação - Política Educacional

Já constando as disciplinas, o quadro se apresenta mais completo e agora poderemos nos reportar à Resolução CNE/CP nº. 2/2002 que vai nos dar respaldo para que analisemos a divisão da carga horária de um curso de licenciatura em Letras, atualmente.

4.5.3 A carga horária dos cursos de Formação para Professores da Educação Básica

Trataremos agora de definir o que cada grupo de horas significa na composição de um currículo do curso de licenciatura em Letras.

Retomando o que já citamos no item 4.5 deste trabalho, iniciaremos uma reflexão acerca de cada conjunto de horas para a concepção de um currículo para a formação de professores da educação básica, segundo a Resolução CNE/CP nº. 2/2002.

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

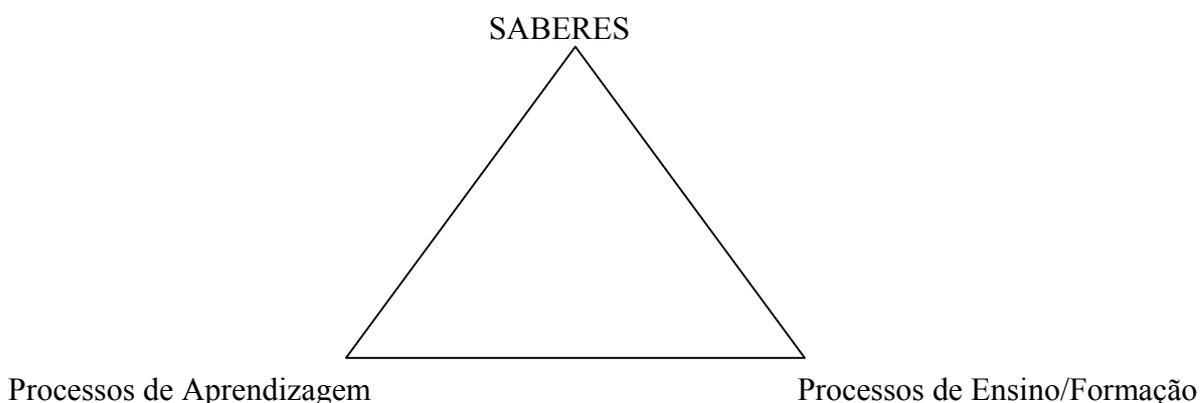
Por se entender a dialética como processo que tramita entre a teoria (síntese, porém, provisória) e a prática (diálogo entre dois *eus* determinados no tempo e no espaço), é necessário que conceituemos essa prática.

A disciplina (ou componente curricular) Prática de Ensino, pensa-se, é aquela que reúne todas as possibilidades de se aproximar daquilo que se tentou definir como

interdisciplinar, ou seja, uma prática que expressa como o homem se produz como agente social, pois se sustenta no caráter dialético da realidade social, caracterizando-se como processo.

Por esse motivo, a prática de ensino pode ser tratada como prática de linguagem, pois seu conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função mediadora, associativa.

Ainda, sabe-se que “os trabalhos sobre o triângulo pedagógico ou triângulo didático ilustram essa vontade de não dissociar saberes, processos de aprendizagem e processos de ensino ou de formação”. (PERRENOUD, 2003, p. 214). Assim,



Nessa perspectiva, um prático reflexivo não é apenas um profissional capaz de analisar sua prática no registro do senso comum. Ele dispõe de ferramentas conceituais originárias das ciências humanas para se pensar como ator e sujeito, produto de uma cultura e de uma história de vida, traçando paralelos entre os saberes e os processos de ensino-aprendizagem, tratando-os como um todo indivisível.

[...] ainda que alguns venham da prática e caminhem para a teoria, enquanto outros fazem o caminho inverso:

- Alguns professores, que se tornaram práticos reflexivos, inovadores, formadores associados, formaram-se em ciências humanas e puseram um pé, ou mesmo os dois, na universidade, nesse quadro, eles resistem à tentação da especialização acadêmica e tentam fazer coincidir sua primeira identidade profissional e um objeto de pesquisa e de ensino universitários. Supervisionar estágios com responsabilidade ou teses profissionais, animar seminários de análise de práticas, oficinas de explicitação ou unidades de integração, dando bases teóricas a esses procedimentos, interessa-lhes tanto quanto cavar um aspecto específico dos processos de ensino-aprendizagem.
- Alguns pesquisadores, que não vêm do campo, foram conduzidos a fazer da prática e dos funcionamentos mentais, relacionais, culturais e organizacionais que a ela subjazem objetos de saber. Que eles se enraízem na antropologia, na psicanálise, na didática ou na sociologia, esses pesquisadores estão à vontade na formação de práticos e encontram aí um campo de difusão tanto quanto de validação e de refinamento de suas teorias. (PERRENOUD, 2003, p. 216).

A função das teorias da prática na formação de professores continua sendo ambígua, assim como a disciplina, chamada de componente curricular pela resolução a qual

estamos nos reportando, e com uma carga horária de 400 horas dividida ao longo do curso de licenciatura. Tal *disciplina* carrega em si essa ambigüidade pelo fato de sua presença possuir várias justificativas: lotar o futuro professor de uma prática reflexiva e de lucidez profissional, além de o formar para a pesquisa e proporcionar acesso a uma cultura geral em ciências humanas e sociais.

Dessa forma, deveria justificar-se a afirmativa de que a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa carrega em si toda complexidade do processo de ensino-aprendizagem, abarcando as disciplinas de Lingüística e Língua Portuguesa, tornando-as dinâmicas por meio de suas práticas, além disso, afirmamos também que a Prática de Ensino de Língua alicerça-se nas ações de ensinar e na importância do professor constituir-se como um investigador de sua própria prática, sendo de fundamental importância a presença dessa disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras.

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Em contraposição à teoria, o estágio foi, erroneamente, identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, principalmente, dos licenciandos. Os cursos de licenciatura carecem de teoria e de prática; porém, na estrutura curricular atribui-se menor importância à carga horária prática.

Ao se colocarem as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação* do conceito de *prática*, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Para Pimenta (2005, p. 65), a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. É uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Já a pesquisa no estágio é um método de formação do estagiário como futuro professor. Ela se traduz na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam e na possibilidade de os estagiários desenvolverem habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam.

A valorização da pesquisa no estágio no Brasil teve início nos anos 90.

É importante que haja uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou

seja, valorizar a prática profissional como momento de construir conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Assim, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

A linha de investigação que vem se firmando junto ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é uma *epistemologia da prática docente*, que confere o estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

Para a proposta da epistemologia da prática, são inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor. A teoria, além do poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas diversos sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos se articulam aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Desse modo, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Essa intervenção gera o processo interdisciplinar ao considerar a prática, a teoria e o estágio como algo inseparável. E isso é possibilitado pela pesquisa.

Porém, apesar da importância da perspectiva da epistemologia da prática, notamos que há limites e identificá-los permite que encontremos formas de superá-los.

Os professores orientadores devem possibilitar a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, e a partir delas, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos juntos ou após o período de estágio possibilitando o processo de construção que envolve: análise, reflexão, parcerias entre outros setores, departamentos, docentes, pessoal operacional, alunos e sociedade. O estágio passará, assim, a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores e terá condições de desencadear um processo interdisciplinar, fornecendo condições para um trabalho docente coletivo, pois a tarefa escolar será resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais e a identidade será construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade, pois os cursos de formação podem ter papel importante na construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão, propiciando a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções relacionadas à profissão que estarão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e

valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente, por isso é fundamental que sejam consideradas de forma conjunta e não segmentada.

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

O ensino que se desenvolve em aula não é só necessário, a nosso ver, é fundamental. As horas dedicadas aos conteúdos de natureza científico-cultural fazem parte do eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa, compondo o núcleo de formação específica e pedagógica, e segundo a Resolução CNE/CP nº. 2/2002, não deverá ser menor que 1800 horas.

Esse componente curricular, formativo do trabalho acadêmico, inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares contidas no Parecer CNE/CP nº. 492/2001, sobre o qual nos embasaremos no final da análise da Resolução CNE/CP nº. 2/2002.

Segundo a resolução, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com os demais componentes e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo.

Nas 1800 horas, deveria estar contemplado todo trabalho teórico e prático. Por esse motivo, em nosso quadro esquemático indicado abaixo, optamos por colocar num mesmo eixo as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas. É claro que mesmo propondo o processo interdisciplinar como base para a concepção de um currículo, acabamos por segmentá-lo a fim de que pudéssemos elaborar nossas análises. Não consideramos um contra-senso essa segmentação. Apenas criamos eixos e núcleos que se correlacionassem aos conjuntos de horas. Porém, a própria resolução fragmenta todo o processo separando as disciplinas e os componentes curriculares em blocos de horas. Constatamos, então, que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, contidas no Parecer CNE/CP nº. 492/2001 tentam, de certa forma, inter-relacionar os componentes curriculares de um curso de Letras, segmentado em conjuntos de horas pela Resolução CNE/CP 2/2002.

Segundo o Parecer CNE/CP nº. 492/2001, as disciplinas caracterizadoras básicas de um curso de Letras devem estar ligadas à área dos Estudos Lingüísticos e Literários que “devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os

domínios da prática[...]”.

Ao analisarmos tal parecer, constatamos a presença de expressões, tais como: abordagem intercultural, conteúdos [ministrados] de forma integrada, processo articulatório e atuação interdisciplinar em áreas afins.

Todas essas expressões demonstram que a intenção dos documentos oficiais é apontar para um processo interdisciplinar, que envolva a prática e a teoria. Analisaremos se os programas de Língua Portuguesa, Lingüística, Prática de Ensino e Estágio refletem tal intenção no capítulo cinco deste trabalho.

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo art. 47 da LDB - já comentada em alguns aspectos no item 4.2 deste trabalho – a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas aulas, no interior de uma instituição de ensino.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares (não entraremos aqui na questão dos 20% dedicados ao ensino semi-presencial), contidas no Parecer CNE/CP nº. 492/2001, que afirma:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional ser formado [nas várias] opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência²⁰ desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Pelo fato de os documentos oficiais conceberem o currículo como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, o componente de 200 horas, chamado de atividades acadêmico-científico-culturais, faz parte de um conjunto de atividades acadêmicas que integram o curso.

²⁰ Sobre competência consultar item 4.4.4 deste trabalho.

Segundo Brasil: Proposta... (1999): a “atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais”.

Acreditamos que tal atividade seja importante, nessa nova concepção de currículo, para o curso de Letras e também para as demais licenciaturas. O futuro professor poderá ampliar sua visão de mundo participando de eventos relacionados ao mundo das artes, das ciências, das tecnologias entre outros.

O fundamental, de acordo com o que estamos defendendo ao longo deste trabalho, é: o aluno, futuro professor, está inter-relacionando os componentes agrupados em carga horária, apontados pelas diretrizes curriculares, presente nos documentos oficiais?

A fim de que possamos analisar tal questão, acreditamos ser necessário levantarmos algumas considerações sobre o currículo de três instituições de ensino superior no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

5.1 Idéias preliminares

Ao longo deste trabalho discutimos questões sobre: interdisciplinaridade, teoria e prática, ensino e pesquisa. Dedicamo-nos, também, a analisar documentos oficiais: LDB, Resolução CNE/CP nº. 1/2002, Resolução CNE/CP nº. 2/2002, Parecer CNE/CP nº. 9/2002 e Parecer CNE/CP nº. 492/2001.

Após termos caminhado por definições, teorias e preceitos legais, tentaremos, neste capítulo cinco, colocar em evidência as características do currículo de três instituições de ensino superior, sendo uma faculdade isolada, outra, um centro universitário e a terceira, uma universidade. Nosso objetivo é analisar as ementas, os objetivos, os conteúdos programáticos e as bibliografias das disciplinas de Língua Portuguesa, Lingüística, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado – cujos currículos estão no anexo 3 deste trabalho – a fim de que possamos verificar se:

- 1 – existe inter-relação entre as disciplinas;
- 2 – a disciplina / componente curricular de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio refletem o campo teórico abordado em Língua Portuguesa e Lingüística;
- 3 – os programas de disciplina contemplam um trabalho teórico e prático;
- 4 - apenas pelo programa da disciplina, podemos constatar a deflagração de um processo interdisciplinar;
- 5 – os programas das disciplinas analisadas possuem uma postura de inter-relação entre ensino e pesquisa;
- 6 – as diretrizes *propostas* pelos documentos oficiais podem ser evidenciadas nos programas de tais disciplinas.

Ainda, para que pudéssemos dispor de mais informações e dados, mesmo que fossem obtidos por meio de abstrações por nós realizados, participamos ao longo de um semestre das aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa das instituições de ensino (em uma delas, a disciplina não existe na grade do curso, presenciamos aulas em que, supostamente, a prática fazia parte da disciplina de Língua Portuguesa e Lingüística), como

observador direto, ou seja, como alguém que não modifica e nem é modificado pelo ambiente, apenas observa e retrata, a fim constatarmos a abrangência daquilo que se propõem nos programas da disciplina de Prática de Ensino, uma vez que consideramos o processo de ensino em sala de aula vivo, dinâmico e, muitas vezes, imprevisível, tendo grande possibilidade de ir além ou aquém do proposto pelos planos de ensino.

Acreditamos serem pertinentes tais reflexões, pois elas traduzem nossas inquietações acerca da concepção dos cursos de licenciatura em Letras, em especial da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa que, como poderemos constatar mais a frente, simplesmente, em alguns cursos, deixou de existir.

5.2 A estrutura dos cursos de licenciatura em Letras

Para que possamos iniciar nossas análises, acreditamos ser necessário que juntemos num só quadro esquemático informações obtidas no capítulo anterior, em específico no item 4.5.2, o qual se reporta à concepção de eixos e núcleos.

No quadro abaixo, relacionamos os eixos aos núcleos, estes às disciplinas (ou componentes curriculares) e todos eles à carga horária especificada na Resolução CNE/CP nº. 2/2002.

Como podemos constatar no quadro a seguir, as disciplinas de um curso de licenciatura em Letras, geralmente, são as mesmas nas instituições de ensino. Mesmo não havendo mais a obrigatoriedade do currículo mínimo, o curso de licenciatura em Letras alicerça-se, basicamente, em duas línguas, suas respectivas literaturas e na lingüística. O núcleo de formação básica que concentra disciplinas comuns aos cursos, sejam eles licenciaturas ou bacharelados, nem sempre estão presentes em todas as instituições.

Dessa forma, acreditamos ser pertinente condensarmos informações gerais num mesmo campo para que depois possamos subdividi-las em informações e dados mais específicos.

Salientamos que todo o processo de construção do currículo de um curso de uma instituição de ensino superior está a cargo de uma equipe que tem o dever de concebê-lo em consonância com as diretrizes, resoluções e pareceres do curso, além de estar em acordo com o projeto curricular do próprio curso. Por esse motivo, constatamos que cada uma das três instituições de ensino analisadas cria um perfil diferente à concepção e à atuação da disciplina (ou componente curricular) Prática de Ensino.

Analisemos, então, a relação estabelecida entre eixo, núcleo, disciplina/componentes curriculares e carga horária.

Quadro 7: Relação entre eixo, núcleo, disciplina/componentes curriculares e carga horária

EIXOS	NÚCLEOS	DISCIPLINAS COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
1 - Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional.	Núcleo de Formação Complementar	-Atividade Complementar -Prática de Formação -Monografia ou TCC	- 200 horas de atividade complementar, como componente curricular.
2 - Eixo que articula a formação comum com os outros eixos.	Núcleo de Formação Básica	- Filosofia - Sociologia - Psicologia - Metodologia da Pesquisa	A carga horária deste eixo, quando existe, está computada na carga horária do eixo três.
3 - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.	Núcleo de formação Específica e Pedagógica	- Língua Portuguesa - Língua Estrangeira - Literaturas - Teoria da Literatura - Lingüística - Prática de Ensino - Estágio - Didática - História da Educação - Política Educacional	- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; - 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. - 400 (quatrocentas) horas de Prática de Ensino.

Retomando o item 4.5.2, consideramos os eixos como forma de agruparmos segmentos comuns relativos ao currículo do curso. Assim:

- o eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional visa a contemplar o conhecimento que está além da sala de aula e que pode ser traduzido por participação em atividades afins, tais como seminários, palestras, eventos culturais, entre outros; além de propiciar a iniciação à pesquisa.

- o eixo que articula a formação comum com outros eixos, considerada formação de base, reúne as disciplinas que podem compor a matriz curricular de um curso de graduação em licenciatura ou em bacharelado.

- o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa são considerados por nós como o eixo que articula os conhecimentos específicos e pedagógicos de um curso de licenciatura.

Devemos salientar que separamos os currículos por eixos, a fim de podermos analisá-los de forma mais didática.

Como podemos perceber, a cada eixo se destina um conjunto de horas, demonstrando assim quais disciplinas no interior do currículo são mais privilegiadas na quantidade de carga horária destinadas a elas. Passemos a análise das instituições, separadamente.

5.3 Instituição A – Faculdade Isolada

O curso de Letras da instituição A (Faculdade Isolada), situada no interior de São Paulo, possui três anos, divididos em seis semestres com uma carga horária total de 2.920 horas, distribuídas de acordo com o quadro 7, a seguir. Neste quadro, discriminamos a disciplina, sua carga horária e o período em que ocorre, a fim de que possamos ter uma visão geral do curso e não somente das disciplinas as quais vamos nos dedicar com mais profundidade. Já na segunda tabela, tabulamos a carga horária de cada disciplina e a porcentagem referente a essa carga horária, a fim de constatarmos o espaço que cada uma delas possui ao longo do curso. Como já dissemos, iremos nos deter nas disciplinas de Língua Portuguesa, Lingüística, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

A disciplina de Língua Portuguesa dessa instituição possui 330 horas, o equivalente a 11,33% da carga total de todo o curso. Apresenta um conteúdo programático linear, isto é, muito próximo do índice de uma gramática tradicional. Basicamente, no

primeiro período, trabalha-se fonética/fonologia, ortografia; no segundo e no terceiro, morfologia; no quarto e no quinto, sintaxe do período simples e no sexto período, sintaxe do período composto. Essa linearidade está bem próxima dos livros didáticos do ensino fundamental e médio e das gramáticas pedagógicas. Aliás, a bibliografia básica é composta pelas mesmas obras e autores do primeiro ao último período do curso. Constatamos que nos conteúdos elencados não há a presença de textos ou da produção deles. O trabalho com textos não é citado no conteúdo do programa. Na metodologia de todos os períodos consta *leitura prévia de textos para discussões em sala de aula*. Se existe um trabalho mais voltado para a construção e desconstrução do texto, essa é uma iniciativa que fica totalmente a cargo da prática do docente, os documentos institucionais não nos fornecem tais informações.

Constatamos que nos programas de Língua Portuguesa, a interpretação e a produção de textos, assim como alguns conceitos básicos de lingüística, estão ausentes.

Cada período analisado em Língua Portuguesa possui seu próprio objetivo, e mesmo demonstrando um conteúdo essencialmente gramatical, esse objetivo se refere: à reflexão, ao desenvolvimento da competência lingüística, ao aperfeiçoamento de habilidades para a comunicação, à compreensão dos fatos da língua e da linguagem por meio de diferentes situações reais de uso e à capacidade de o futuro professor operar como professor-pesquisador. Percebemos que os objetivos não se relacionam de forma direta com os conteúdos, deixando um vácuo que poderá ou não ser preenchido com a atuação do professor, pois sabemos que a competência lingüística é um processo instaurado por meio de atividades epilingüísticas e está muito além da aprendizagem de regras e normas da língua padrão, privilegiadas no conteúdo programático de Língua Portuguesa dessa instituição.

Já em Lingüística, a carga horária total dos três anos é de 120 horas, equivalendo a somente 4,10% de todo o curso. O conteúdo não se apresenta de forma linear; porém, de forma lógica partindo, no primeiro período, de um breve estudo da linguagem, passando pelas noções básicas de lingüística, no segundo período tratando das concepções de fonética e fonologia e no terceiro, tratando de morfologia e morfossintaxe. As ementas são compatíveis com o conteúdo proposto e os objetivos são minuciosamente explícitos. A bibliografia básica está restrita a dois volumes de autores diferentes em cada período.

Tanto o conteúdo de Língua Portuguesa quanto o de Lingüística parecem ter vida própria, quer dizer, ambos tratam da língua portuguesa, porém de uma maneira totalmente independente. Em ambos, língua e linguagem são tratadas de forma superficial. Pelo programa de ambas as disciplinas, podemos dizer que o ensino metalingüístico seja predominante. Não há nenhum indício de que o ensino-aprendizagem se dê objetivando

instaurar um processo interdisciplinar por meio de atividades epilingüísticas.

A descrição realizada acima sobre as duas disciplinas passou a ser fundamental a partir do momento que iniciaremos nossas análises sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº. 2/2002, analisada no capítulo 4 deste trabalho, especificamente no item 4.5, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem compor uma carga de 400 horas respectivamente. Bem, de acordo com a tabulação do quadro abaixo, a Prática de Ensino possui 450 horas nesta instituição A, e 400 horas de Estágio Supervisionado.

Analisando-se a concepção de currículo e tendo por embasamento a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, estudada também no capítulo 4 deste trabalho, no item 4.4, sabemos que uma instituição de ensino pode optar por considerar a Prática de Ensino como disciplina ou como componente curricular. No primeiro caso, ela constaria na *grade* do curso, isto é, faria parte das aulas, assim como Língua Portuguesa, Lingüística, Literatura. No segundo caso, ela se daria de forma a agregar conhecimentos ao futuro professor, ao longo do curso, por meio de projetos ligados às demais disciplinas. Posto dessa forma, temos a impressão de que ligada por projetos às demais disciplinas seja mais viável a deflagração de um processo interdisciplinar. Porém, não é isso que acontece. Como podemos constatar no final deste trabalho, os planos de ensino da instituição A (Anexo 3) não citam em momento algum a presença da Prática de Ensino, nem nos conteúdos, nem na metodologia, nem nas ementas. Na verdade, quando considerada disciplina, a Prática de Ensino possui uma carga horária específica para ela e quando considerada componente curricular, ela possui uma carga horária sobreposta à carga horária das demais disciplinas.

Dessa maneira, a Prática de Ensino, que era para ser um avanço em termos de ensino nas licenciaturas, munida de uma proposta de reflexão, distanciada da noção do *saber-fazer*, passou a ter sua carga horária decomposta nas demais disciplinas e tornou-se um fator de economia nas instituições privadas, e ainda tomou em sua defesa um conceito tendencioso de interdisciplinaridade, argumentando que a Prática só deve ocorrer mediante a teoria.

Porém, Prática de Ensino não é *praticar uma teoria*. Se ela está ligada às diversas disciplinas do curso, ela também tem sua autonomia e deveria ter seu espaço, pois o processo interdisciplinar, assim como o processo de linguagem, não visa ao produto, ou seja, a interdisciplinaridade não visa apenas a obter o uno, assim como o processo de linguagem não visa somente à língua. Interdisciplinaridade e linguagem visam aos processos, deflagrados nas atividades epilingüística, as quais não separam teoria e prática.

O Estágio Supervisionado possui uma carga horária de 400 horas, equivalente a 13,7% do curso e também não está presente na *grade* curricular. O aluno, futuro professor, é atendido em um determinado setor e o que deveria ser complemento de uma prática, um diálogo entre o fazer e o saber, torna-se meramente burocrático. As 400 horas são cumpridas totalmente em escolas de ensino fundamental e médio e os alunos precisam entregar as fichas preenchidas e assinadas juntamente com um projeto que é elaborado sob determinadas regras. Não há professor de estágio, apenas um coordenador que atende a todas as licenciaturas, assim como não há plano de ensino de Estágio Supervisionado nem de Prática de Ensino nessa instituição.

Ainda percebemos o ranço, resultado de uma concepção antiga de prática e de estágio: *Prático quando estou presente em um estágio, observando.*

Pelo que defendemos ao longo deste trabalho, pela definição de interdisciplinaridade, teoria e prática que construímos desde o primeiro capítulo e agora, analisando o currículo dessa instituição de ensino, podemos afirmar, refletindo sobre a estrutura curricular elaborada por ela - estrutura esta que está de acordo com as diretrizes curriculares contidas em todas as resoluções e pareceres analisados por nós, no capítulo 4 –, que o curso não demonstra em sua concepção uma inter-relação das disciplinas, pois a Língua Portuguesa e a Lingüística possuem conteúdos que não *conversam* entre si e ambos os conteúdos não contemplam a Prática de Ensino que não possui um conteúdo definido e nem está ligada ao Estágio Supervisionado.

Porém, nossa pesquisa limitou-se a levantar dados de documentos institucionais e legais. Se a atuação do docente no seu dia-a-dia consegue inter-relacionar disciplinas e componentes curriculares, deflagrar um processo interdisciplinar, conceber teoria e prática como inseparáveis, levar o aluno a transitar do ensino para a pesquisa e vice-versa, isso não podemos afirmar, pois teríamos que abranger o enfoque da pesquisa, analisando também o material didático e a metodologia utilizada pelo professor. Optamos, porém, por nos concentrarmos nas questões de natureza legal e institucional, pois acreditamos que são elas que dão suporte à concepção de currículo às instituições e essa concepção é que dá respaldo ao trabalho do professor, pois acreditamos que seja muito difícil uma ação isolada docente. As disciplinas podem contribuir para uma ou outra ação em relação à Prática de Ensino; entretanto, o caráter reflexivo da prática se pulveriza, tanto quanto sua carga horária, numa estrutura dessa natureza.

TABELA I – CARGA HORÁRIA POR EIXO

Quadro 8: Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional – Instituição A

Núcleo de Formação Complementar		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERIODO
Prática de Formação I	30	2º
Prática de Formação II	30	3º
Prática de Formação III	30	4º
Prática de Formação IV	30	5º
Prática de Formação V	30	6º
Atividade Complementar I	40	1º
Atividade Complementar II	40	2º
Atividade Complementar III	40	3º
Atividade Complementar IV	40	4º
Atividade Complementar V	40	5º
Atividade Complementar VI	40	6º
TCC	30	5º
TCC	30	6º
TOTAL	450	-

Quadro 9: Eixo que articula a formação comum com os outros eixos – Instituição A

Núcleo de Formação Básica		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERIODO
Filosofia	30	1º
Sociologia	30	2º
Psicologia	30	3º
Metodologia da Pesquisa Científica I	30	2º
Metodologia da Pesquisa Científica II	30	3º
TOTAL	150	-

Quadro 10: Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição A

Núcleo de Formação Específica e Pedagógica		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERÍODO
Didática I	60	1º
Didática II	60	2º
Didática III	60	3º
História da Educação	60	4º
Política Educacional I	60	5º
Política Educacional II	60	6º
Prática de Ensino I	75	1º
Prática de Ensino II	75	2º
Prática de Ensino III	75	3º
Prática de Ensino IV	75	4º
Prática de Ensino V	75	5º
Prática de Ensino VI	75	6º
Estágio Supervisionado I	140	4º
Estágio Supervisionado II	140	5º
Estágio Supervisionado III	120	6º
Língua Portuguesa I	60	1º
Língua Portuguesa II	60	2º
Língua Portuguesa III	60	3º
Língua Portuguesa IV	60	4º
Língua Portuguesa V	60	5º
Língua Portuguesa VI	30	6º
Língua Inglesa I	60	1º
Língua Inglesa II	30	2º
Língua Inglesa III	30	3º
Língua Inglesa IV	60	4º
Língua Inglesa V	30	5º
Língua Inglesa VI	30	6º
Literatura Brasileira I	30	1º
Literatura Brasileira II	30	2º
Literatura Brasileira III	30	3º
Literatura Brasileira IV	30	4º
Literatura Brasileira V	30	5º
Literatura Brasileira VI	30	6º
Literatura Portuguesa I	30	1º
Literatura Portuguesa II	30	2º
Literatura Portuguesa III	30	3º
Literatura Portuguesa IV	30	4º
Literatura Portuguesa V	30	5º
Literatura Portuguesa VI	30	6º
Teoria da Literatura I	30	1º
Teoria da Literatura II	30	2º
Linguística I	30	4º
Linguística II	30	5º
Literatura Anglo-Americana I	30	5º
Literatura Anglo-Americana II	30	6º
TOTAL	2320	-

Total: 2920 horas.

TABELA II – CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA

Quadro 11: Porcentagem da carga horária – Instituição A

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA TOTAL (h)	PORCENTAGEM
Prática de Formação	150	5,14
Atividade Complementar	240	8,22
TCC	60	2,05
Filosofia	30	1,03
Sociologia	30	1,03
Psicologia	30	1,03
Metodologia da Pesquisa Científica	60	2,05
Didática	180	6,16
História da Educação	60	2,05
Política Educacional	120	4,11
Prática de Ensino	450	15,41
Estágio Supervisionado	400	13,7
Língua Portuguesa	330	11,33
Língua Inglesa	240	8,22
Literatura Brasileira	180	6,16
Literatura Portuguesa	180	6,16
Teoria da Literatura	60	2,05
Linguística	60(120)	2,05(4,10%)
Literatura Anglo-Americana	60	2,05
TOTAL	2920	100

5.4 Instituição B – Centro Universitário

O curso de licenciatura em Letras da instituição B (Centro Universitário), localizada no interior do Estado de São Paulo, possui três anos e uma carga horária total de 2.800 horas.

De acordo com a tabela I, abaixo descrita, o curso é sustentado, basicamente, por disciplinas que fazem parte do antigo currículo mínimo, ou seja, línguas, respectivas literaturas e linguística.

A disciplina de Língua Portuguesa, presente em todos os períodos, possui 400 horas, equivalendo a 13,33% de todo o curso. O conteúdo programático, assim como na instituição anterior, mostra-se de forma linear, também partindo da concepção de fonética/fonologia, no primeiro período; introduzindo estudos morfológicos no segundo e em parte do terceiro; iniciando sintaxe do período simples no quarto; sintaxe do período composto no quinto e, no sexto, tratando da origem da Língua Portuguesa e dando noções de

filologia. Ainda no primeiro período, o conteúdo programático contempla, mesmo que de forma breve, o *texto e sua organização* e as *relações entre os textos*. A gramática ensinada é predominantemente normativa, pois o conteúdo também se apresenta da mesma forma que nas gramáticas tradicionais e nas gramáticas pedagógicas, ou seja, parte dos conceitos fonéticos e fonológicos para os conceitos morfossintáticos. As ementas são mais explícitas, elaboradas de forma clara e relacionam-se aos conteúdos propostos. Porém, constatamos que em todos os períodos, os objetivos iniciam-se com a seguinte intenção: “Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação da análise das estruturas” (Anexo 3). Constatamos aqui que o estudo metalingüístico ainda é para muitos uma forma de se adquirir competência lingüística. O conteúdo demonstra uma gramaticalidade que conduz sempre à análise e síntese de regras e preceitos elaborados por meio de um estudo totalmente metalingüístico. Sabemos que *competência lingüística* só se dá por meio de atividades epilingüísticas, não contempladas também no programa de Língua Portuguesa dessa instituição. Podemos somente intuir que um ensino voltado a desenvolver as competências lingüísticas se dê de outras formas que o professor da disciplina poderá ou não dominar. Porém, mais uma vez constatamos que o documento institucional é incapaz de comprovar. A bibliografia é a mesma para todos os períodos do curso, não havendo separação ente básica e complementar.

A disciplina de Lingüística, presente nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º períodos, possui uma carga total ao longo do curso de 240 horas, equivalendo a 8% do total das 2800 horas.

O conteúdo programático, no primeiro período do curso, inicia-se com introdução aos estudos lingüísticos, passando por semiologia e lingüística e finalizando com fonética e fonologia. No segundo, terceiro e quarto períodos, os conteúdos tratados referem-se à morfologia e à sintaxe. O quinto período volta a tratar de semiologia para finalizar no sexto período com semântica. Há uma linha lógica de desenvolvimento dos assuntos, mantendo os conteúdos propostos em inteira harmonia com as ementas e com os objetivos. A bibliografia se mantém a mesma em todos os períodos, não havendo separação entre a bibliografia básica e a complementar.

A disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa possui 80 horas em cada semestre, isto é, 80 horas do segundo ao quarto período (os dois últimos períodos se destinam à Língua Inglesa) perfazendo um total de 240 horas. Porém, as aulas existentes na grade curricular do curso totalizam 120 horas, isto é, 40 horas por semestre. As 120 horas complementares à carga total são cumpridas pelos alunos por meio da elaboração de um projeto, que ao longo do curso é acompanhado pelo professor de Prática e entregue no final do

curso, isto é, no sexto período, a fim de que o aluno cumpra o total de 240 horas. Essa opção se deu pelo fato de a carga horária do curso ser exatamente de 2.800 horas e não haver espaço para se cumprir a carga total de Prática em sala de aula. Como dissemos anteriormente, essa é uma possibilidade totalmente viável, desde que esteja de acordo com o projeto pedagógico do curso.

Constatamos que o conteúdo programático desta disciplina, no curso de licenciatura em Letras, desta instituição, no primeiro período, é um tanto quanto pedagógico, iniciando-se pela abordagem das tendências pedagógicas. Abstraímos daí que parte do conteúdo trabalhado em Prática, nesta instituição, tende a se ligar ou até mesmo suprir, ou reforçar conteúdos da disciplina de Didática. Nesta instituição fica bem claro que isso acontece, pois se trabalha também a elaboração do plano de aula, do plano de ensino, dos projetos e somente depois se trata dos conteúdos do ensino fundamental (ciclo II), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No terceiro período, os assuntos são os mesmos do segundo, porém com uma abordagem voltada ao ensino médio. No terceiro período, o conteúdo aborda aspectos literários do ensino médio.

Assuntos como planejamento de aulas, de avaliações, de material didático, enfim, assuntos didático-pedagógicos são quase todo o tempo destinados à disciplina. Assuntos voltados à concepção de teorias e fundamentos que caracterizam o ensino, assuntos voltados à concepção de linguagem, língua, tipos de gramática, à questão da normatividade, da gramática no texto, são abordados de forma superficial. Há uma preocupação muito mais didático-pedagógica que uma preocupação lingüística. Os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa e Lingüística quase não são citados no plano da disciplina de Prática de Ensino. Acreditamos que isso ocorra por alguns fatores, dentre eles a formação que as instituições de ensino superior privadas oferecem visando a um público que vai atuar no ensino fundamental e médio de escolas públicas. Neste caso, os assuntos trabalhados voltam-se muito para o *como* ensinar dadas as condições de precariedade existente no ensino público. Sendo assim, a disciplina de Prática de Ensino desta instituição acaba por fazer as vezes da disciplina de Didática, uma vez que Didática apresenta uma carga horária, ao longo do curso, equivalente a 40 horas, ou seja, 1,33% da carga total do curso, como pode ser observado na tabela II, abaixo.

O Estágio Supervisionado da Instituição B tem início no terceiro período, sendo que os terceiro e quarto períodos são voltados para Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio e o quinto e o sexto períodos são voltados para Língua Inglesa também do ensino fundamental e médio. Das 400 horas de estágio, o aluno cumpre 120 horas de Estágio

Supervisionado em Língua Portuguesa em escolas estaduais, municipais ou privadas, observando em sala de aula os aspectos referentes ao ensino da língua e ao procedimento do professor em relação ao aluno. As 80 horas restantes são cumpridas são atribuídas ao aluno, pois fazem parte de sua carga horária cumprida de forma presencial e na sala de aula, com a disciplina constando na grade curricular. Em sala de aula, o aluno, futuro professor, discute as questões referentes ao Estágio com o professor de Estágio. O problema nesta instituição é que o professor de Estágio não é o mesmo de Prática de ensino, não estabelecendo assim uma relação entre prática e ensino. Os conteúdos tratados em Língua Portuguesa e Lingüística também não se inter-relacionam com os de Estágio e Prática de Ensino. Os dois primeiros mostram-se teóricos e os dois últimos, práticos, caracterizando assim uma concepção dicotômica, similar ao pensamento predominante em relação à prática e ao estágio desde a concepção de ambos, como vimos retratado no histórico que elaboramos sobre os cursos de Letras desde 1934, no item 4.3.1.

Dessa forma, em comparação com a primeira instituição analisada, que concebe a carga horária de Prática de Ensino pulverizada nas demais disciplinas e o Estágio isolado, desvinculado de todo o curso, notamos que mesmo tendo um espaço só para si, na grade curricular, nessa segunda instituição, Prática de Ensino e Estágio sofrem de uma falta de papéis definidos, ou seja, ambos estão desvinculados entre si e também estão desvinculados de Língua Portuguesa e Lingüística e só mesmo a ação do professor poderá ou não criar inter-relações que os aproximem, demonstrando a fragilidade do processo de elaboração de um projeto que concebe uma licenciatura em Letras.

TABELA I – CARGA HORÁRIA POR EIXO

Quadro12: Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional–InstituiçãoB

Núcleo de Formação Complementar		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERÍODO
Atividade Complementar	40	2º
Atividade Complementar	40	3º
Atividade Complementar	40	4º
Atividade Complementar	40	5º
Atividade Complementar	40	6º
TOTAL	200	-

Quadro 13: Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição B

Núcleo de Formação Específica e Pedagógica		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERÍODO
Didática	40	2º
Psicologia da educação	40	2º
Política Educacional	40	3º
Prática de Ensino I	80	2º
Prática de Ensino II	80	3º
Prática de Ensino III	80	4º
Prática de Ensino IV	80	5º
Prática de Ensino V	80	6º
Estágio Supervisionado I	100	3º
Estágio Supervisionado II	100	4º
Estágio Supervisionado III	100	5º
Estágio Supervisionado IV	100	6º
Língua Portuguesa I	80	1º
Língua Portuguesa II	80	2º
Língua Portuguesa III	80	3º
Língua Portuguesa IV	80	4º
Língua Portuguesa V	40	5º
Língua Portuguesa VI	40	6º
Língua Inglesa I	80	1º
Língua Inglesa II	40	2º
Língua Inglesa III	40	3º
Língua Inglesa IV	40	4º
Língua Inglesa V	80	5º
Língua Inglesa VI	80	6º
Literatura Brasileira I	80	1º
Literatura Brasileira II	40	2º
Literatura Brasileira III	40	3º
Literatura Brasileira IV	40	4º
Literatura Brasileira V	40	5º
Literatura Brasileira VI	40	6º
Literatura Portuguesa I	80	1º
Literatura Portuguesa II	40	2º
Literatura Portuguesa III	40	3º
Literatura Portuguesa IV	40	4º
Literatura Portuguesa V	40	5º
Literatura Portuguesa VI	40	6º
Teoria da Literatura I	80	1º
Teoria da Literatura II	80	2º
Linguística I	80	3º
Linguística II	80	4º
Linguística III	40	5º
Linguística IV	40	6º
Literatura Inglesa I	40	4º
Literatura Inglesa II	40	5º
Literatura Norte-Americana	40	6º
Libras	40	5º
TOTAL	2800	-

Total: 3000 horas.

TABELA II – CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA

Quadro 14: Porcentagem da carga horária por disciplina – Instituição B

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA TOTAL (h)	PORCENTAGEM
Língua Inglesa	360	12
Psicologia da Educação	40	1,33
Literatura Inglesa	80	2,66
Literatura Norte-Americana	40	1,33
Língua Portuguesa	400	13,33
Teoria da Literatura	160	5,33
Lingüística	240	8
Literatura Brasileira	280	9,34
Literatura Portuguesa	280	9,34
Didática	40	1,33
Política educacional e Organização EB	40	1,33
Libras	40	1,33
Prática de Ensino	400	13,33
Estágio Supervisionado	400 (200 em sala)	13,34
Atividades complementares	200	6,67
TOTAL	3000	100

5.5 Instituição C – Universidade Pública

O curso de licenciatura em Letras da instituição C (Universidade Pública) possui quatro anos (diurno) e cinco anos (noturno) e, além das disciplinas optativas que oferece, seu curso de licenciatura em Letras está alicerçado sobre as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas e Lingüística. Possui em sua matriz curricular disciplinas que, geralmente, não fazem mais parte das matrizes dos cursos de instituições privadas como Língua Latina Básica, Filologia Românica e Teoria da Comunicação.

De acordo com a tabela II, a disciplina de Língua Portuguesa possui 540 horas divididas ao longo do curso, equivalendo a 17,91% da carga total da licenciatura que é de 3.075 horas. O programa de ensino dessa disciplina inicia-se, no primeiro ano, de forma completamente diferente dos demais cursos analisados. O conteúdo proposto não possui a linearidade de uma gramática normativa convencional. Os primeiros tópicos do primeiro ano tratam de modelos de descrição lingüística, de gramática normativa e gramática descritiva e de variação lingüística, assuntos presentes nas outras instituições somente no programa de ensino de Lingüística. Quando o programa inicia o que chamamos de *gramática normativa*,

refere-se a ela como *revisão gramatical*. Notamos também que o conteúdo proposto para o primeiro ano contempla a produção de texto. Ortografia, concordância e produção de textos, basicamente, são os assuntos tratados nesse primeiro ano. Percebemos, desde já, que a política implantada para a construção do currículo do curso possui uma vertente que nos leva a constatar que lingüística, língua e texto (leitura e produção) estão presentes na aula de Língua Portuguesa, desde o início do curso. No segundo ano, o programa de ensino de Língua Portuguesa contempla assuntos, tais como: morfologia e sintaxe; baseados na gramática tradicional do português; porém, continuam, paralelamente, esses assuntos a serem tratados na gramática descritiva. A semântica, a retórica e a estilística, tópicos geralmente abordados em Lingüística, são tratadas em Língua Portuguesa, nessa instituição, no terceiro ano. No quarto ano, os assuntos tratados referem-se à questão histórica da língua. As ementas, em todos os anos, são compatíveis com os objetivos propostos e com o conteúdo programático e a bibliografia também possui essa compatibilidade, apresentando autores e obras variadas ao longo do curso e relacionadas diretamente ao assunto tratado.

Nosso objetivo não é comparar currículos de instituições, porém não podemos deixar de destacar a amplitude dos assuntos tratados em Língua Portuguesa, em relação a outras instituições de ensino. Além disso, constatamos que a disciplina de Língua Portuguesa consegue mostrar-se apta a deflagrar um processo interdisciplinar ao apresentar seu conteúdo de forma abrangente, tratando de normatividade, produção de texto, aspectos lingüísticos, história e origem da língua. Nesse programa de ensino, constatamos que o professor da disciplina não necessita preencher eventuais lacunas, não contempladas pelo plano. Elas praticamente não existem. O projeto da disciplina, por si só, oferece-nos uma visão geral do que será tratado e, como dissemos, de forma multidisciplinar, pois o próprio programa sustenta essa tendência, levando quase que obrigatoriamente o professor a deflagrar um processo interdisciplinar, já que aborda assuntos inter-relacionados e contidos em um dado espaço (sala de aula e afins) e em um dado momento (quatro anos de curso).

Segundo a tabela II, a disciplina de Lingüística possui 210 horas, equivalendo a 6,96% de todo o curso. Está presente nos primeiro e segundo anos, divididos em quatro semestres, e faz parte, segundo nossa classificação, do eixo dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa, e se relacionam ao núcleo das disciplinas de formação específica e pedagógica, assim como a disciplina de Língua Portuguesa. No primeiro ano, o conteúdo trata, basicamente, das noções de lingüística, fonética e fonologia; e o segundo ano, das noções de morfologia, sintaxe e semântica. Chama-nos atenção o fato de o objetivo dos três primeiros

semestres da disciplina iniciarem-se com os verbos *apreender* e *operacionalizar* (os conceitos básicos de...) (Anexo 3). O programa de ensino de Lingüística mostra-se isolado de outros programas. Não possui em seus objetivos o verbo *relacionar*, *integrar* ou *integrar*. Todos os assuntos apresentados estão compartimentados em si mesmos. Diferentemente do que ocorre com a Língua Portuguesa, que elenca seu conteúdo de forma abrangente, a Lingüística os restringe. No último período da disciplina, isto é, no segundo semestre do quarto ano, os objetivos assim se apresentam: “Levar o aluno a desenvolver uma postura crítica frente aos conceitos sobre linguagem a partir de leituras, fichamentos e trabalho dirigido e a iniciar o aluno na metodologia de pesquisa lingüística” (Anexo 3). Pela primeira vez, temos um objetivo voltado à pesquisa. Nesse momento, ensino e pesquisa se encontram, não que isso não tivesse ocorrido anteriormente, apenas, agora, temos a intenção de pesquisa de forma declarada e expressa no programa de uma disciplina, pois nesse último período dedicado à Lingüística, o conteúdo programático contempla a leitura dirigida sobre os assuntos tratados desde então na disciplina nos períodos anteriores. Vemos esse último período como um aprofundamento. A linha adotada pela disciplina para o desenvolvimento dos assuntos é bastante lógica, porém, como já dissemos, com um fim restrito em si mesma, e não abrangente.

A disciplina de Prática de Ensino, que nessa instituição está presente na grade curricular do último período, ou seja, no oitavo semestre para os cursos diurnos e no décimo semestre para os cursos noturnos, possui 300 horas, divididas em 195 horas para Língua Portuguesa, equivalendo a 6,47% do curso e 105 horas para Língua Estrangeira, equivalendo a 3,48% do curso.

A Prática de Ensino voltada à Língua Portuguesa possui uma carga horária de 45 horas, no último semestre do curso, trabalhada de forma presencial. As demais 150 horas são dedicadas ao estágio de observação ou regência em escolas da rede pública ou privada.

Nesta instituição, o professor que ministra a disciplina de Prática de Ensino também coordena o Estágio. A parte teoria da disciplina comporta em seu conteúdo, basicamente, os seguintes assuntos: articulação forma/matéria; linguagem/línguas; sujeito/objeto; objetivos do ensino de línguas, montagem e desmontagem de textos (atividades epilingüísticas); gêneros redacionais; gramática e texto. Constatamos que os assuntos tratados se relacionam de forma intrínseca com os conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística, representando-os e indo muito além deles. Os objetivos da disciplina são claros e referem-se à formação do licenciado:

[...] de modo que ele veja, no ensino de língua em geral e no ensino de língua portuguesa em particular, não apenas um instrumento de comunicação (produto), mas um espaço privilegiado para a formação do indivíduo, isto é, um espaço privilegiado para o desenvolvimento/organização do pensamento e a sua expressão oral e escrita e vice-versa (processo). (Anexo 3).

Afirmamos que os conteúdos de Prática de Ensino e seus objetivos estão muito além, pelo fato de eles demonstrarem uma articulação entre língua e linguagem por meio da reflexão, e isso não ocorre em nenhum programa de outra disciplina. Nesta instituição, a disciplina de Prática possui vida própria, isto é, espaço e tempo definidos e, apesar disso, não está isolada em seu campo de atuação, pois transita de forma reflexiva e crítica entre o saber e o fazer, distinguindo constantemente o processo (linguagem/interdisciplinaridade) do produto (línguas naturais) e demonstrando o quanto o segundo, erroneamente, é privilegiado nas aulas de língua, inclusive pelas atividades presentes nos livros didáticos e até mesmo na ação do professor. O Estágio, que ocorre concomitantemente à Prática, liga-se a ela numa relação de constante troca entre o saber e o fazer. O professor tem condição de suprir as dúvidas recorrentes do Estágio, apoiando-se nas teorias desenvolvidas na aula de Prática. Mesmo que o Estágio seja iniciado em períodos anteriores, a partir da metade do curso, de acordo com o que prescreve a Resolução CNE/CP nº.1/2002, o fundamental é que ele, ou parte dele, esteja atrelado à aula de Prática de Ensino, sob a orientação do mesmo professor, desenvolvendo a capacidade do aluno (futuro professor) de ir além do ensino da língua, buscando no processo o domínio da linguagem, por meio de atividades epilingüísticas e da reflexão das inúmeras possibilidades desse processo que constrói e desconstrói significados, concomitantemente. Acreditamos que esse seja o modelo que mais apresente viabilidade, pelo fato de o processo interdisciplinar encontrar um espaço adequado para ser deflagrado.

TABELA I – CARGA HORÁRIA POR EIXO

Quadro15:Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional–Instituição C

Núcleo de Formação Complementar		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERIODO
Optativa	30	5º e 6º
Optativa	30	7º
Optativa	30	8º
TOTAL	90	-

Quadro 16: Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa – Instituição C

Núcleo de Formação Específica e Pedagógica		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (h)	PERÍODO
Didática	75	8º
Prática de Ensino Português I	45	8º
Prática de Ensino Português II	150	8º
Prática de Ensino Ling. Estrangeira. I	30	8º
Prática de Ensino Ling. Estrangeira II	75	7º
Língua Latina Básica I	90	1º e 2º
Língua Latina Básica II	60	3º e 4º
Filologia Românica	90	5º e 6º
Língua Portuguesa I	120	1º e 2º
Língua Portuguesa II	120	3º e 4º
Língua Portuguesa III	120	5º e 6º
Língua Portuguesa IV	90	7º
Língua Portuguesa V	90	8º
Língua Estrangeira I	120	1º e 2º
Língua Estrangeira II	120	3º e 4º
Língua Estrangeira III	90	5º e 6º
Língua Estrangeira IV	60	7º
Língua Estrangeira V	60	8º
Literatura Brasileira I	60	1º e 2º
Literatura Brasileira II	60	3º e 4º
Literatura Brasileira III	60	5º e 6º
Literatura Brasileira IV	30	7º
Literatura Portuguesa I	60	1º e 2º
Literatura Portuguesa II	60	3º e 4º
Literatura Portuguesa III	60	5º e 6º
Literatura Portuguesa IV	30	7º
Literatura Estrangeira I	90	5º e 6º
Literatura Estrangeira II	90	7º
Literatura Estrangeira III	90	8º
Literatura Inglesa I	60	5º e 6º
Literatura Inglesa II	60	7º
Literatura Inglesa III	60	8º
Literatura Norte-Americana I	60	5º e 6º
Literatura Norte-Americana II	60	7º
Literatura Norte-Americana III	60	8º
Teoria da Literatura I	60	1º e 2º
Teoria da Literatura II	60	3º e 4º
Teoria da Literatura III	60	5º e 6º
Teoria da Literatura IV	30	7º
Linguística I	90	1º e 2º
Linguística II	120	3º e 4º
Teoria da Comunicação	60	5º e 6º
Estrutura e Func. Do EF e EM	75	7º
Psicologia da Educação	75	7º
TOTAL	3075	

TABELA II – CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA

Quadro 17: Porcentagem da carga horária por disciplina – Instituição C

DISCIPLINA	CARGA	
	HORÁRIA TOTAL (h)	PORCENTAGEM
Língua Inglesa	450	14,93
Psicologia da Educação	75	2,49
Literatura Inglesa	180	5,97
Literatura Norte-Americana	180	5,97
Língua Portuguesa	540	17,91
Teoria da Literatura	210	6,96
Linguística	210	6,96
Literatura Brasileira	210	6,96
Literatura Portuguesa	210	6,96
Didática	75	2,49
Estrutura e funcionamento do EF e EM	75	2,49
Teoria da Comunicação	60	1,99
Prática de Ensino Língua Inglesa	105	3,48
Prática de Ensino Português	195	6,47
Língua Latina Básica	150	4,98
Filologia Românica	90	2,99
TOTAL	3075	100

A compilação dos dados obtidos por meio dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras e demonstrados nas tabelas acima, possibilitou-nos a visualização da situação acadêmica de cada instituição de ensino superior analisadas por nós. Interessante notar a diversidade de concepções de currículo dentro de um mesmo estado e até numa mesma região. Tomando por base os dados obtidos, constatamos o valor atribuído, por cada instituição, a determinadas disciplinas em detrimento de outras.

Cabe ressaltar que tal análise pode dar margem a futuras pesquisas que tenham por enfoque outros aspectos, tais como:

- a avaliação dos cursos de licenciatura em Letras realizada pelo governo federal, que avalia da mesma forma pessoas advindas do mesmo curso; porém, constituídos de formas díspares (inclusive com cargas horárias diferentes);

- a formação do professor de Língua Portuguesa do ensino básico e a estruturação de um curso que passa por tantas transformações, assim como a cultura, a sociedade e mesmo o ser humano, e que por mais que se esforce, estará sempre aquém da realidade presente.

Os resultados obtidos por meio dos quadros também nos mostraram a segmentação das disciplinas, compartimentadas em saberes que, pela análise dos programas em anexo,

demonstram pouco comungar entre si os conteúdos planejados.

Nesta parte da pesquisa procuramos nos ater à questão da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado como disciplinas fundamentais para a qualidade de um curso em licenciatura em Letras, que deveriam ter seus espaços definidos na constituição da matriz curricular, assim como toda disciplina específica ou pedagógica os tem.

CONCLUSÃO

Optamos, neste trabalho, por falar especificamente da disciplina/componente curricular Prática de Ensino dos cursos de licenciatura em Letras. Iniciamos nossas análises pela concepção de interdisciplinaridade como um processo que se deflagra (ou não) na relação ensino-aprendizagem. Ainda, relacionamos a interdisciplinaridade à teoria e à prática formando uma tríade inseparável em um processo cognitivo que possui uma abstração bastante considerável.

Nessa questão, acreditamos que a tríade defendida por nós seja fundamental para a concepção do currículo de uma instituição superior, que não pode em hipótese alguma conceber o ensino separado da pesquisa.

Interdisciplinaridade, teoria, prática, ensino e pesquisa passaram a ser nosso referencial para que pudéssemos dar corpo e vida às resoluções e pareceres analisados ao longo deste trabalho.

Pelo que pudemos constatar, a autonomia delegada às instituições de ensino superior, muitas vezes, leva tais instituições a conceberem currículos que se afastam do verdadeiro fundamento de um curso de licenciatura. A liberdade de se conceber a Prática de Ensino como disciplina ou como componente curricular demonstra claramente o perfil que o curso pretende construir para si mesmo.

Se a Prática de Ensino de Língua Portuguesa representa um diferencial em termos de qualidade para as licenciaturas, se sua presença nos cursos, com espaço na grade (matriz curricular) e com tempo definido, representa um avanço, essa autonomia, para concebê-la da maneira que melhor convier para as instituições de ensino superior e permitida por meio de documentos legais, demonstra um retrocesso em termos de avanço nas licenciaturas, que ao longo das décadas contaram somente com disciplinas específicas ou de cunho pedagógico para a concepção curricular de seus cursos.

No decorrer de nossas pesquisas, pudemos constatar também a carência de diálogo entre as várias instâncias institucionais que tratam da área de Letras. A contribuição transdisciplinar do diálogo entre as disciplinas que compõem um curso de licenciatura em Letras, entre o curso e a sociedade e entre os saberes e conhecimentos a serem adquiridos estaria na promoção do debate entre a estagnação e o movimento, o silêncio e a palavra, o

medo e a fruição e, principalmente, entre a teoria e a prática.

Optamos, nesta pesquisa, por analisar a disciplina/componente curricular Prática de Ensino por um prisma um tanto quanto diferente do usual, não deixando de considerar a veracidade da afirmativa abaixo.

De acordo com Rezende (1994, p. 1.217): “[...] flagrar o teórico no prático é conseguir suspender, em ato, a trajetória do aprendiz do ponto 1 ao ponto 2. E o dado valioso para o processo educacional é o que fica no meio, o movimento entre os dois pontos”.

Defendemos, neste trabalho, que esse espaço existente entre o ponto 1 e o 2, deve ser construído sobre uma base tríade já citada, ou seja, interdisciplinaridade, teoria e prática comungando com ensino e pesquisa.

De outra maneira, um aluno que esteja no ponto A chegará de alguma forma ao ponto A+. Optamos, porém, na construção de nosso trabalho, a não nos atermos profundamente na maneira como esse *valor agregado* é apreendido pelo sujeito da aprendizagem. Nossa opção se deu no âmbito institucional e legal dos cursos de licenciatura em Letras, pelo fato de acreditarmos que a concepção que se tem sobre o currículo das licenciaturas, pode levar à construção de um curso que simplesmente ignore tal processo, ou seja, que ignore o *dado valioso que fica no meio*. Defendemos a idéia de que a percepção desse *dado valioso*, dessa *trajetória do aprendiz*, só seja possível ser abstraída e percebida na disciplina de Prática de Ensino que carrega em si todo o arcabouço teórico de Língua Portuguesa, Lingüística, Produção de Texto, Teoria da Literatura etc.

Acreditamos que a disciplina de Prática de Ensino pode levar o aluno (futuro professor) a compreender o ato de ensinar como um ato que privilegia o processo (linguagem) e não o produto (língua).

Assim, concluímos nosso trabalho acreditando que os documentos referentes à normatização dos cursos de Licenciatura, em especial, do curso de Letras, por mais que se esforcem em permitir a diversidade de ações, prejudicam o todo, a partir do momento que dão abertura às instituições para que elas optem por oferecer à disciplina de Prática de Ensino o espaço que a elas for conveniente, sobrepondo carga horária e impedindo o espaço real que a disciplina deve ter, pois na verdade, essa questão demonstra um descomprometimento com a formação do futuro professor que, como vimos, é privado de obter um ensino que o desperte para a percepção dos *processos cognitivos, altamente abstratos e comuns a qualquer estruturação de conteúdo/conhecimento*.

Insistimos que essa seja a característica principal da Prática de Ensino: levar o aluno (futuro professor) a refletir sobre a teoria da prática, tomando para si conceitos que o

possibilitem a exercer, em sua ação docente, o processo de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem, distanciando-o completamente da falsa prática que é o *saber-fazer*.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Série Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1994.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia: control simbólico e identidade**. Madrid: Morata, 1998.
- BETTO, Frei. O poder da imaginação. In: BOADA, Luís. **Uma economia poética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Lei nº. 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Proposta para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de letras. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mar. 1999. (Mimeo).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise.. In: VEIGA, Vilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. Coleção Educação Contemporânea.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. 7. ed. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1999.
- EDWARDS, Verônica. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago: Unesco, 1991.
- EPSTEIN, I. **Gramática do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Unicamp, 1986.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Hanbert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Tradução de Carlos Celso Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais).

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 24, n. 97, p. 7-25, out. 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1.^a a 4.^a série do 1.^o grau. **Séries Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 35-44, 1992.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POSSENTI, Sírio. A concepção de sujeito na linguagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 43., 1991, Rio de Janeiro. **Conferência...** Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), São Paulo, n. 13, p. 13-29, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

REZENDE, Leticia Marcondes. Diversidades experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, Leticia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). **Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e lingüística.** São Carlos: Pedro e João, 2006.

_____. _____. Mesa redonda “Formação do Professor de Língua Portuguesa”, FE/USP, out. 2003.

_____. Educação e sociedade: o ensino de línguas. **Didática**, São Paulo, n. 28, p. 151-172, 1992.

_____. O ensino de línguas: relação teoria e prática. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 41., 1994, São Paulo. **Resumos...** São Paulo, 1994.

_____. A indeterminação da linguagem: léxico e gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p.349-362, 2000.

_____. Leitura e produção do texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Associação Nacional de Pesquisa em Letras – ANPGL**, São Paulo, n. 1, p. 21-30, 2004.

_____. **Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais.** 2000. Tese (Livre Docências) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – INSTITUIÇÃO C, Araraquara, 2000.

ROHMANN, Chris. **O livro das idéias: um dicionário de teorias, conceitos, crenças e pensadores que formam nossa visão de mundo.** 4. ed. Tradução de Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1.^o grau.** 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, J. Luiz. **Para entender o texto**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Elzimir G.; TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos**: o professor, o ensinar e o aprender. Brasília: UnB, 1999.

SUASSUNA, Livia. O que são, como e por que se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete R. da. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. **A gramática do texto, no texto**. Ciclo de palestra sobre ensino de gramática. POSLIN-FALE/UFMG, 25 ago. 2000.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, Hans. **Prática de ensino**: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. Tradução do original alemão por Edwino Aluysius Royer. São Paulo: EPU, 1982.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BACK, Eurico. **Fracasso do ensino de português**: proposta de solução. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BECHARA, Eranildo. **Ensino da gramática**: opressão? liberdade? 10. ed. São Paulo: Ática, 1998. Série Princípios, v. 26.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino**: aprendizagem. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 25.

DUBOIS, Françoise e Charlier. **Bases de análise lingüística**. Tradução de João Andrade Peros. Paris: Larousse, 1976.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FURTH, Hans G.; WACHS, Harry. **Piaget na prática escolar**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, [s.d.].

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem).

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem).

KATO, Mary Aizawa. A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em lingüística aplicada, n. 12**. Campinas. IEL/UNICAMP, p. 13-22, jul./dez. 1988.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da lingüística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. Coleção Questões da Nossa Era, v. 67.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

PERINI, Mário A. Ensinar gramática: sim ou não? In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA, 2., 1986, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS/Yázigi, 1986. p. 3-15.

_____. O ensino de gramática. CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR MINEIRAS, 1., 1993, São João D'el Rei. **Conferência...** São João D'el Rei: FUNREI/UFJF/UFMG/UFOP/UFU/UFV, 1993.

_____. **Gramática descritiva do português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica. **Trabalhos em lingüística aplicada, n. 12**. Campinas. IEL/UNICAMP, p. 23-32, jul./dez. 1988.

_____. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995. Série Princípios, v. 18.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. Novas Perspectivas, 11.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Didática de português**. Belo Horizonte: Opus, 1972.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brita da. **Como entender e aplicar a nova LDB (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1998.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção Questões da Nossa Época, v. 8.

VEIRA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

A N E X O S

A N E X O 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 Diário Oficial de 4/3/2002, p. 8

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos escolares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º. O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º. O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º. As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º. A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais

econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º. A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tome as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projeto de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos, como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias de informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º. As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º. A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício

profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

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

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

§ 3º. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específicos, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º. A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º. A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º. O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º. A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2. Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de dois anos.

§ 1º. Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º. Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º, art. 8º, da Lei 9.394, coordenará e articulará, em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no artigo 12 desta Resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
(Of. EI. Nº CNE13-2002)
(DOU de 4/3/2002, Seção I, p. 8)

A N E X O 2

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 Diário Oficial de 4/3/2002. p. 9

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 7º, § 1º, alínea “F”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1.º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas no longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2.º. A duração da carga horária prevista no art. 1.º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3.º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4. Revogam-se o § 2º e o § 5º do art. 6º, o § 2º do art. 7º e o § 2º do art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
(Of. El. Nº CNE 14/2002)
(DOU de 4/3/2002, Seção I, p. 9)

ANEXO 3

PROGRAMAS CURRICULARES DE DISCIPLINA

INSTITUIÇÃO “A”

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa I
Semestre: 2006/2

Turma: 1º período
Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

Turno: Noturno

EMENTA:

A comunicação e o papel da interação. Fonética. Fonologia. Aspectos ortográficos: encontro consonantal e vocal, acentuação, a reforma ortográfica, os elementos mórficos.

OBJETIVOS:

Levar o aluno a refletir e a dominar questões do ato de comunicação, além de aspectos gramaticais básicos.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula
- Seminários Pesquisas bibliográficas Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
- Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita Realização de trabalhos em sala de aula
- Fichamentos Leituras e debates

Obs.: Aproveitamento bimestral (valor de zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Comunicação
 - 1.1 O ato de comunicação
 - 1.2 Elementos da comunicação
 - 1.3 Conceitos de língua, fala, linguagem
 - 1.4 Divisão tradicional da gramática
2. Noções de fonética e fonologia
 - 2.1 Diferenças entre fonética e fonologia
 - 2.2 Letra, fonema, vogal, consoante e semivogal
 - 2.3 Classificação dos fonemas
 - 2.4 Encontros vocálicos/encontros consonantais e dígrafos
3. Prosódia/ortoépia
 - 3.1 Ortoépia – ortografia
 - 3.2 Acentuação tônica
 - 3.3 Acentuação gráfica (monossílabos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas)
 - 3.4 Outros casos de acentuação gráfica
4. Prosódia
 - 4.1 A reforma ortográfica
 - 4.2 Tonicidade e acento
 - 4.3 Aspectos fonéticos
 - 4.4 Transcrição fonética/fonológica
5. Morfologia
 - 5.1 Estrutura das palavras
 - 5.2 Radical, tema, vogal temática, desinência, afixos
 - 5.3 Processos de formação das palavras: a derivação
 - 5.4 Derivação própria e imprópria
6. Morfologia
 - 6.1 A composição
 - 6.2 Composição por justaposição
 - 6.3 Onomatopéia
 - 6.4 Hibridismo

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática**: aplicada aos textos. São Paulo: Scipione, 2001.

Complementar:

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2000.
ALI, Said. **Meios de expressão e alterações semânticas**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: TecnoPrint, [s.d.].
BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática**: opressão ou liberdade? 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.
BUENO, Silveira. **Tratado de semântica brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1960.
CÂMARA, Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
DUBOIS, J. et al. **Retórica geral**. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.
ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.
MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
LEITE, C. C. P. **Semântica e a natureza da língua**. Petrópolis: Vozes, [s.d.].
RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: ALT, 1980.
PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
TRINGALI, D. **Introdução à retórica**: retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa II
Turma: 2º período
Turno: Diurno/Noturno
Semestre: 2006/2
Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

EMENTA:

A disciplina aborda o estudo das características morfológicas das seguintes classes gramaticais: artigo, numeral, pronome, substantivo, adjetivo, preposição, advérbio e preposição

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise dos processos morfológicos. Desenvolver habilidades de identificação e utilização de vocábulos de diferentes classes morfológicas.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas
- Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula
- Seminários
- Pesquisas bibliográficas
- Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
- Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita
- Realização de trabalhos em sala de aula
- Fichamentos
- Leituras e debates

Obs.: Aproveitamento bimestral (valor de zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Morfologia
 - 1.1 Estudo do artigo: conceito, classificação e flexão
 - 1.2 Estudo do numeral: conceito, classificação e emprego
 - 1.3 Estudo do pronome: classificação, flexão
 - 1.4 Pronome: possessivo/demonstrativo/indefinido/interrogativo/relativo
2. Morfologia
 - 2.1 Estudo do substantivo: conceito, classificação e flexão
 - 2.2 Estudo do adjetivo: conceito, classificação e flexão
 - 2.3 Funções sintáticas do substantivo e do adjetivo
 - 2.4 Análise morfossintática
3. Morfologia
 - 3.1 Estudo da preposição: conceito e classificação
 - 3.2 Locução prepositiva
 - 3.3 Combinação e contração
 - 3.4 Crase
4. Morfologia
 - 4.1 Estudo do advérbio: conceito e classificação
 - 4.2 Possível flexão do advérbio
 - 4.3 Estudo da conjunção: classificação
 - 4.4 Interjeição e palavra denotativa

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática: aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

Complementar:

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2000.
ALI, Said. **Meios de expressão e alterações semânticas**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ou liberdade?** 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.
BUENO, Silveira. **Tratado de semântica brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1960.
CÂMARA, Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
DUBOIS, J. et al. **Retórica geral**. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.
ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.
MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
LEITE, C. C. P. **Semântica e a natureza da língua**. Petrópolis: Vozes, [s.d.].
RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: ALT, 1980.
PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
TRINGALI, D. **Introdução à retórica: retórica como crítica literária**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa III
Turno: Diurno/Noturno

Turma: 3º período
Semestre: 2006/2

Carga horária semestral: 60

EMENTA:

A disciplina aborda o estudo das características morfológicas, sintáticas e semânticas do verbo, além da concordância e da regência desses verbos

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise dos processos morfológicos. Desenvolver habilidades de identificação e utilização de vocábulos de diferentes classes morfológicas e suas relações de concordância e regência.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula Seminários
Pesquisas bibliográficas Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
Pesquisa junto ao acervo da biblioteca e n internet Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita
- Realização de trabalhos em sala de aula
- Fichamentos
- Leituras e debates

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Morfologia
 - 1.1 Estudo do verbo: definição, classificação
 - 1.2 Emprego dos modos
 - 1.3 Emprego dos tempos
 - 1.4 Emprego das formas nominais
2. Morfologia
 - 2.1 Verbo: flexão
 - 2.2 Formas simples e compostas
 - 2.3 Verbos regulares e irregulares
 - 2.4 Verbos defectivos, anômalos e abundantes
3. Morfologia:
 - 3.1 Verbos pronominais
 - 3.2 Aspecto verbal: aspecto perfectivo, imperfectivo, indeterminado
 - 3.3 O tempo verbal em textos narrativos, descritivos e dissertativos
4. Morfologia
 - 4.1 Estudo do advérbio: conceito e classificação
 - 4.2 Possível flexão do advérbio
 - 4.3 Emprego do advérbio
 - 4.4 Locução adverbial
5. Sintaxe de concordância
 - 5.1 Concordância nominal
 - 5.2 Casos gerais/casos particulares
 - 5.3 Concordância verbal
 - 5.4 Casos gerais/casos particulares
 - 5.5 Aplicação em textos
6. Sintaxe de regência
 - 6.1 Regência nominal
 - 6.2 Casos gerais/casos particulares
 - 6.3 Regência verbal
 - 6.4 Casos gerais/casos particulares
 - 6.5 Aplicação em textos

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática: aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

Complementar:

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2000.
ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ou liberdade?** 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.
BUENO, Silveira. **Tratado de semântica brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1960.
CÂMARA, Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
DUBOIS, J. et al. **Retórica geral**. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.
ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.
MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
LEITE, C. C. P. **Semântica e a natureza da língua**. Petrópolis: Vozes, [s.d.].
RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: ALT, 1980.
PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
TRINGALI, D. **Introdução à retórica: retórica como crítica literária**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa IV Turma: 4º período Turno: Noturno
Semestre: 2006/2 Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

EMENTA:

Estudo crítico das classes de palavras na gramática tradicional, considerações sobre as modernas propostas de classificação de palavras. Introdução aos estudos sintáticos. Estudo de alguns casos de sintaxe do português padrão escrito, selecionados entre as dificuldades da escrita dos alunos. Descrição e análise das relações sintáticas de nível oracional. Transitividade, regência e concordância.

OBJETIVOS:

Compreender os fatos da língua e linguagem, por meio da análise de diferentes situações reais de uso; Propiciar o domínio de termos especializados, por meio dos quais se possa discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua; Desenvolver no futuro profissional a capacidade de operar, como professor-pesquisador e consultor, das diferentes manifestações linguísticas possíveis e também a capacidade de desenvolver o papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos.

METODOLOGIA: Aulas expositivas

- Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula
- Seminários
- Pesquisas bibliográficas
- Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
- Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita
 - Realização de trabalhos em sala de aula
 - Fichamentos
 - Leituras e debates
- Obs. Aproveitamento bimestral (valor de zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Sintaxe: o período simples
 - 1.1 Conceito de frase, oração, período
 - 1.2 Termos essenciais da oração
 - 1.3 Sujeito: classificação
 - 1.4 Indeterminação do sujeito
2. Sintaxe: o período simples
 - 2.1 Predicação verbal
 - 2.2 Predicação nominal
 - 2.3 Predicação verbo-nominal
 - 2.4 Predicado verbal e nominal
3. Sintaxe das classes de palavras
 - 3.1 Emprego do artigo e do substantivo
 - 3.2 Emprego do adjetivo, do pronome e do numeral
 - 3.3 Emprego do advérbio e da preposição
 - 3.4 Emprego da conjunção
4. Análise e estudo de textos
 - 4.1 Estruturas frasais
 - 4.2 Paragrafação e tematização
 - 4.3 Formas de organizar o texto
 - 4.4 As qualidades do estilo

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática: aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

Complementar:

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2000.
ALI, Said. **Meios de expressão e alterações semânticas**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ou liberdade?** 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.
BUENO, Silveira. **Tratado de semântica brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1960.
CÂMARA, Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
DUBOIS, J. et al. **Retórica geral**. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.
ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.
MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
LEITE, C. C. P. **Semântica e a natureza da língua**. Petrópolis: Vozes, [s.d.].
RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: ALT, 1980.
PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
TRINGALI, D. **Introdução à retórica: retórica como crítica literária**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa V

Turma: 5º período

Turno: Noturno

Semestre: 2006/2

Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

EMENTA:

Padrões oracionais. Descrição e análise dos processos de coordenação e subordinação. Período composto por coordenação e subordinação. Relativização padrão e não padrão da língua portuguesa. Estudo das palavras. Reflexão acerca dos vários modelos de gramática. Questões fundamentais para o ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental e médio.

OBJETIVOS:

Propiciar o domínio de termos especializados, por meio dos quais se possa discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua aliados à situação real de uso;

Desenvolver no futuro profissional a capacidade de operar, como professor-pesquisador e consultor, das diferentes manifestações lingüísticas possíveis e também a capacidade de desenvolver o papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas
- Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula
- Seminários
- Pesquisas bibliográficas
- Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
- Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita
- Realização de trabalhos em sala de aula
- Fichamentos
- Leituras e debates

Obs. Aproveitamento bimestral (valor de zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Sintaxe: o período composto
 - 1.1 Oração coordenada assindética
 - 1.2 Oração coordenada sindética: aditiva, explicativa
 - 1.3 Oração coordenada sindética: alternativa, conclusiva
 - 1.4 Oração coordenada sindética
2. Sintaxe: o período composto
 - 2.1 A coordenação
 - 2.2 Divisão de período e classificação de orações
 - 2.3 A subordinação
 - 2.4 Divisão de períodos e classificação de orações
3. Sintaxe de regência
 - 3.1 Regência nominal
 - 3.2 Casos gerais
 - 3.3 Casos particulares
 - 3.4 Aplicação em textos
4. Sintaxe de regência
 - 4.1 Regência verbal
 - 4.2 Casos gerais
 - 4.3 Casos particulares
 - 4.4 Aplicação em textos

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Complementar:

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

KEHDI, Valter. **Fonemas do português**. São Paulo: Ática, 1990.

SAVIOLI, F. P. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1980.

SILVA, N. C. P. S.; GKÖCH, Ingedore V. **Lingüística aplicada ao português: morfologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Portuguesa VI
Turma: 6º período
Turno: Diurno/Noturno
Semestre: 2006/2
Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

EMENTA:

Sintaxe textual: objeto da sintaxe; análise crítica da sintaxe tradicional; a estrutura sintagmática do português; o sintagma nominal, verbal, adjetival, preposicional (estrutura e funções); relações semânticas que surgem das relações sintáticas; processos sintáticos de coordenação e subordinação; a sintaxe segundo a gramática gerativa; a sintaxe segundo a gramática de valência.

OBJETIVOS:

levar o aluno a refletir acerca dos elementos sintáticos do texto

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas
- Leitura prévia de textos para discussões em sala de aula
- Seminários
- Pesquisas bibliográficas
- Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
- Aulas usando tecnologia multimídia

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Prova escrita
 - Realização de trabalhos em sala de aula
 - Fichamentos
 - Leituras e debates
- Obs. Aproveitamento bimestral (valor de zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Sintaxe do período composto
 - 1.1 Classificação das orações subordinadas substantivas
 - 1.2 Oração subordinada substantiva subjetiva e predicativa
 - 1.3 Oração subordinada substantiva objetiva direta e indireta
 - 1.4 Outros tipos de orações substantiva
2. Sintaxe do período composto
 - 2.1 Oração subordinada adjetiva: classificação
 - 2.2 Oração subordinada adjetiva restritiva
 - 2.3 Oração subordinada adjetiva explicativa
 - 2.4 As orações subordinadas adjetivas e a pontuação
3. Sintaxe: o período composto
 - 3.1 Estudo das orações subordinadas adverbiais
 - 3.2 Classificação das orações subordinadas adverbiais
 - 3.3 Aspectos semânticos
 - 3.4 Período composto por coordenação e por subordinação

BIBLIOGRAFIA:

Básica

ABREU, A. S. **Curso de redação**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2000.
CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Complementar:

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
KEHDI, Valter. **Fonemas do português**. São Paulo: Ática, 1990.
SAVIOLI, F. P. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1980.
SILVA, N. C. P. S.; GKoch, Ingedore V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Lingüística I Turma: 3º período Turno: Noturno
Semestre: 2006/2
Carga horária semestral: Teóricas: 40 Práticas: 20 Total: 60

EMENTA:

Breve histórico dos estudos da linguagem. Noções básicas de Lingüística. A Lingüística do século XX: as contribuições de Saussure. Sociolingüística. Conceitos de gramáticas.

OBJETIVOS:

1. Propiciar ao aluno um breve histórico dos estudos da linguagem.
 2. Possibilitar ao aluno operacionalizar os conceitos básicos da Lingüística Geral.
 3. Capacitar o aluno para visualizar as línguas naturais envoltas pela linguagem e esta envolvida pela realidade do mundo biofísico e intelectual.
 4. Trabalhar com diversos conceitos de linguagem, tomando como base autores clássicos e explorando os autores mais modernos.
 5. Instrumentalizar o aluno para compreender os processos de comunicação e as diversas funções que desempenha a linguagem.
 6. Conceituar, sob diversos olhares, a Lingüística como ciência autônoma e definir o seu objeto.
 7. Integrar, nos estudos lingüísticos, os diversos tipos de signos e definir, entre eles, os signos lingüísticos.
 8. Noções básicas sobre o Estruturalismo e seu fundador, Saussure.
 9. Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre as dicotomias saussurianas.
 10. Trabalhar com a Sociolingüística para interpretar os diversos falares e os dialetos.
- Explorar os diversos conceitos de gramática para capacitar o aluno a entender quais os limites de uma gramática normativa, de uma gramática descritiva e de uma gramática internalizada.

METODOLOGIA:

- Aula expositiva: apresentação oral com uso da lousa para cada conteúdo
- Leitura de textos e discussão
- Dinâmica de grupo
- Livros, jornais e revistas
- Trabalhos de pesquisa
- Aulas usando tecnologia multimídia: data-show, retroprojeter, TV, vídeo, DVD

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Avaliação contínua, mediante a participação das aulas, debates, discussões, pesquisas, atividades individuais e grupais em classe e extra classe, relatórios (de filmes, documentários, leituras e palestras). Valendo de zero a dez.
- Avaliações escritas (2): cada uma valendo de zero a dez.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Breve histórico dos estudos da linguagem
 - 1.1 Fase filosófica
 - 1.2 Fase filológica
 - 1.3 Fase histórico-comparativa
2. Noções básicas de Lingüística
 - 2.1 Linguagem e línguas naturais
 - 2.2 Processos de comunicação
 - 2.3 Funções da linguagem
 - 2.4 Conceito e objeto de análise da Lingüística
3. A Lingüística do século XX: as contribuições de Saussure
 - 3.1 Noções básicas sobre Estruturalismo e seu fundador e outros movimentos que colaboraram para fundar a Lingüística como ciência autônoma que é.
 - 3.2 Tipos de signos
 - 3.3 O signo lingüístico segundo a teoria estruturalista saussuriana.
 - 3.4 As dicotomias saussurianas
4. Sociolingüística
 - 4.1 O escopo da sociolingüística
 - 4.2 As comunidades e os dialetos
5. Conceitos de gramáticas
 - 5.1 Gramáticas normativas
 - 5.2 Gramáticas descritivas
 - 5.3 Gramáticas internalizadas

BIBLIOGRAFIA:

Básica

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

Complementar:

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Princípios de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
LOPES, Edward. **Fundamentos de lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. Christina. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
PRETI, Dino. **Sociolingüística**: os níveis da fala. São Paulo: Nacional, 1977.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Lingüística II
Turma: 4º período
Turno: Noturno
Semestre: 2006/2
Carga horária semestral: 30

EMENTA:

Fonética (princípios básicos) e Fonêmica (noções básicas de fonologia estrutural)

OBJETIVOS:

Procurar levar o aluno a tomar consciência do papel do sistema fonético/fonológico da língua integrante do sistema lingüístico como um todo, isto é, da linguagem como meio de comunicação. Interação social, enfim, como elemento de formação do ser humano; estudar a formação dos sons da Língua Portuguesa, assim como seus elementos prosódios, sob o ponto de vista de sua produção e de sua função no sistema lingüístico do português.

METODOLOGIA:

- Aula expositiva: apresentação oral com uso da lousa para cada conteúdo
- Leitura de textos e discussão
- Dinâmica de grupo
- Livros, jornais e revistas
- Trabalhos de pesquisa
- Aulas usando tecnologia multimídia: data-show, retroprojeter, TV, vídeo, DVD

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Avaliação contínua, mediante a participação das aulas, debates, discussões, pesquisas, atividades individuais e grupais em classe e extra classe, relatórios (de filmes, documentários, leituras e palestras). Valendo de zero a dez.
- Avaliações escritas (2): cada uma valendo de zero a dez.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Fonética (princípios básicos)
 - 1.1 Diferenças entre fonética e fonologia
 - 1.2 Os órgãos da articulação e princípios articulatórios
 - 1.3 Classificação das consoantes, vogais e semivogais
 - 1.4 A palavra, a sílaba e a tonicidade
 - 1.5 A transcrição fonética
2. Fonêmica (noções básicas de fonologia estrutural)
 - 2.1 Conceitos de fone, fonema, grafema e alofone, partindo da explicação dos conceitos de língua e fala, a natureza do signo lingüístico e da dupla articulação da linguagem.
 - 2.2 Comutação, traços distintivos, tipos de variantes, neutralização e arquifonemas
 - 2.3 Estudo dos sistemas vocálico e consonântico do português do Brasil
 - 2.4 O sistema ortográfico: estudo da correspondência ou da falta de correspondência entre o sistema fonológico e o ortográfico, aplicação especialmente no ensino.

BIBLIOGRAFIA:

Básica

BORBA, Francisco da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Nacional, 1984.
FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.

Complementar:

LOPES, Edward. **Fundamentos de lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. Christina. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
SILVA, Maria Cecília P. de Souza. **Lingüística aplicada ao português**.
SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 6. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2002.
_____. **Exercícios de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

PROGRAMA DE DISCIPLINA – INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Lingüística III
Turma: 5º período
Turno: Diurno/Noturno
Semestre: 2006/2
Carga horária semestral: 30

EMENTA:

Morfologia (conceito e alcance). Análise morfológica. Processos morfológicos. Outros processos morfológicos. Morfologia lexical e flexional.

OBJETIVOS:

Fornecer ao aluno subsídios para a descrição/análise de aspectos morfológicos da língua portuguesa, sob o ponto de vista sincrônico e fornecer mecanismos que bem o habilite pra a descrição análise estrutural de elementos morfológicos.

METODOLOGIA:

- Aula expositiva: apresentação oral com uso da lousa para cada conteúdo
- Leitura de textos e discussão
- Dinâmica de grupo
- Livros, jornais e revistas
- Trabalhos de pesquisa
- Aulas usando tecnologia multimídia: data-show, retroprojeto, TV, vídeo, DVD

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Avaliação contínua, mediante a participação das aulas, debates, discussões, pesquisas, atividades individuais e grupais em classe e extra classe, relatórios (de filmes, documentários, leituras e palestras). Valendo de zero a dez.
- Avaliações escritas (2): cada uma valendo de zero a dez.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- | | |
|---|--|
| 1. Morfologia (conceito e alcance) | 5. Introdução à morfossintaxe |
| 1.1 O que é morfologia | 6. Categorias gramaticais |
| 1.2 Qual o seu objetivo | 6.1 Critérios morfológicos, distribucionais e semânticos |
| 1.3 Qual o lugar que ocupa no quadro geral dos estudos lingüísticos | 6.2 A estrutura da sentença |
| 2. Análise morfológica | 6.3 A estrutura dos constituintes |
| 2.1 Palavra e vocábulo | 6.4 Ambigüidades estruturais |
| 2.2 Semantema e morfema | |
| 2.3 Classificação dos morfemas | |
| 2.4 Alomorfa e cumulação | |
| 3. Processos morfológicos | |
| 3.1 Adição ou afixação | |
| 3.2 Reduplicação | |
| 3.3 Alternância | |
| 3.4 Aumento | |
| 3.5 Suplência | |
| 3.6 Subtração | |
| 4. Outros processos morfológicos | |
| 4.1 Braquissemia e acrossemia | |
| 4.2 Fonossemia e duplicação | |
| 4.3 Estrangeirismo e hibridismo | |

BIBLIOGRAFIA:

Básica

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.
FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.

Complementar:

BORBA, Francisco da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Nacional, 1984.
CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Princípios de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
CARONE, Flávio de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.].
LOPES, Edward. **Fundamentos de lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. Campinas: Pontes, 1986.
ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**.
SILVA, Maria Cecília P. de Souza. **Lingüística aplicada ao português**.

INSTITUIÇÃO “B”

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa I Código: 5001
Período: 1º Carga horária (horas-aula): 80 Número de créditos: 4

EMENTA:

A disciplina estuda os componentes do ato de comunicação, o que nos permite exercer uma avaliação mais consciente da nossa posição nas diferentes situações comunicativas do cotidiano. Também são objetos da disciplina os estudos fonéticos e fonológicos, que ajudam a resolver problemas de ortografia e acentuação e, principalmente, fornecem instrumental para melhor avaliar o trabalho de exploração expressiva da linguagem.

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise das estruturas e dos processos fonológicos, lexicais e semânticos do português falado no Brasil, com especial destaque pra as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas
Leitura prévia de textos para discussão em sala de aula
Seminários
Pesquisas bibliográficas
Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
Aulas usando a tecnologia multimídia (slides/p. point)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita 1 / Prova escrita 2 / Prova substitutiva (valor zero a dez). Seminários
Realização de trabalhos em sala de aula; Fichamentos
Leitura e produção de textos.

Observação: Aproveitamento bimestral (valor zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Comunicação
 - 1.1 O ato de comunicação
 - 1.2 Elementos da comunicação
 - 1.3 Conceitos de língua, fala, linguagem
 - 1.4 Unidade e variedade
2. Estudo do texto
 - 2.1 Divisão tradicional da gramática
 - 2.2 Denotação e conotação
 - 2.3 As relações entre textos (intertextualidade)
 - 2.4 Organização do texto
3. Noções de fonética/fonologia
 - 3.1 Diferenças entre a Fonética e a Fonologia
 - 3.2 Letra, fonema, vogal, consoante e semivogal
 - 3.3 Classificação dos fonemas
 - 3.4 Encontros vocálicos/encontros consonantais/dígrafos
4. Prosódia / Ortoépia
 - 4.1 Ortoépia – ortografia
 - 4.2 Acentuação tônica
 - 4.3 Acentuação gráfica (acentuação dos monossílabos, das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas)
 - 4.4 Outros casos de acentuação gráfica
5. Prosódia
 - 5.1 A reforma ortográfica
 - 5.2 Tonicidade e acento
 - 5.3 Aspectos fonético
 - 5.4 Análise fonética
6. Morfologia
 - 6.1 Estudo do substantivo: conceito, classificação e flexão
 - 6.2 Estudo do adjetivo: conceito, classificação e flexão
 - 6.3 Funções sintáticas do substantivo e do adjetivo
 - 6.4 Análise morfosintática

BIBLIOGRAFIA:

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1986.
CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1990.
FIORIN, José Luís; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.
_____. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.
LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Globo.
PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa II Pré-requisito: Língua Portuguesa I Código: 5018
Período: 2º Carga horária (horas-aula): 80 Número de créditos: 4

EMENTA:

A disciplina aborda o estudo das características semânticas e funcionais, flexões, emprego e função sintática das seguintes classes de palavras: artigo, numeral, pronome e verbo

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise das estruturas e dos processos fonológicos, lexicais e semânticos do português falado no Brasil, com especial destaque pra as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas
Leitura prévia de textos para discussão em sala de aula
Seminários
Pesquisas bibliográficas
Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
Pesquisa junto ao acervo da biblioteca e na internet
Aulas usando a tecnologia multimídia (slides/p. point)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita 1 / Prova escrita 2 / Prova substitutiva (valor zero a dez). Seminários
Realização de trabalhos em sala de aula Fichamentos Leitura e produção de textos.

Observação: Aproveitamento bimestral (valor zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Morfologia
 - 1.1 Artigo: conceito, classificação e flexão
 - 1.2 Numeral: emprego
 - 1.3 Pronome: classificação e flexão
 - 1.4 Pronome possessivo / demonstrativo / indefinido / interrogativo / relativo
2. Morfologia
 - 2.1 Emprego do verbo
 - 2.2 Emprego dos tempos
 - 2.3 Emprego dos modos
 - 2.4 Emprego das formas nominais
3. Morfologia
 - 3.1 Verbo: classificação e flexão
 - 3.2 Formas simples e compostas
 - 3.3 Verbos regulares e irregulares
 - 3.4 Verbos defectivos, anômalos e abundantes
4. Morfologia
 - 4.1 Verbos pronominais
 - 4.2 Aspecto verbal: aspecto perfectivo, imperfectivo, indeterminado
 - 4.3 O tempo verbal em textos narrativos, descritivos e dissertativos
 - 4.4 Verbos pronominais
5. Morfologia
 - 5.1 Advérbio: conceito e classificação
 - 5.2 Possível flexão do advérbio
 - 5.3 Emprego do advérbio
 - 5.4 Locução adverbial
6. Estrutura do texto
 - 6.1 Níveis de leitura de um texto
 - 6.2 Estrutura profunda
 - 6.3 Estrutura narrativa
 - 6.4 Temas e figuras

BIBLIOGRAFIA:

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1986.
CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1977.
CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1985.
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1990.
FIORIN, José Luís; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.
_____. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.
LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Globo.
PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa III
Período: 3º

Pré-requisito: Língua Portuguesa II
Carga horária (horas-aula): 80

Código: 5019
Número de créditos: 4

EMENTA:

A disciplina aborda a estrutura, a formação e os mecanismos de flexão das palavras, enfatizando o emprego das classes gramaticais e o relacionamento entre palavras e orações (sintaxe). O enfoque morfossintático da língua. Também são objetivos da disciplina a análise e o estudo do texto; tipologia, estrutura, aspectos fonéticos, morfossintáticos e semânticos.

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise das estruturas e dos processos fonológicos, lexicais e semânticos do português falado no Brasil, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas
Seminários
Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo
Aulas usando a tecnologia multimídia (slides/p. point)

Leitura prévia de textos para discussão em sala de aula
Pesquisas bibliográficas
Pesquisa junto ao acervo da biblioteca e na internet

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita 1 / Prova escrita 2 / Prova substitutiva (valor zero a dez). Seminários
Realização de trabalhos em sala de aula
Fichamentos
Leitura e produção de textos.
Observação: Aproveitamento bimestral (valor zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Morfologia
 - 1.1 Preposição: conceito e classificação
 - 1.2 Locução prepositiva
 - 1.3 Combinação e contração
 - 1.4 Crase
2. Morfologia
 - 2.1 Advérbio: conceito e classificação
 - 2.2 Possível flexão do advérbio
 - 2.3 Conjunção: classificação
 - 2.4 Interjeição e palavra denotativa
3. Morfologia
 - 3.1 Estrutura das palavras
 - 3.2 Radical, tema, vogal temática, desinências, afixos
 - 3.3 Processo de formação de palavras: a derivação
 - 3.4 Derivação própria e imprópria.
4. Morfologia
 - 4.1 A composição
 - 4.2 Composição por justaposição
 - 4.3 Onomatopéia
 - 4.4 Hibridismo
5. Sintaxe: o período simples
 - 5.1 Conceito de frase, oração, período
 - 5.2 Termos essenciais da oração
 - 5.3 Sujeito: classificação
 - 5.4 Indeterminação do sujeito
6. Análise e estudo de textos
 - 6.1 Estruturas frasais
 - 6.2 Paragrafação e tematização
 - 6.3 Formas de organizar o texto
 - 6.4 As qualidades do estilo

BIBLIOGRAFIA:

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1986.
CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1977.
CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1985.
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1990.
FIORIN, José Luís; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.
_____. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.
LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Globo.
PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa IV Período: 4º	Pré-requisito: Língua Portuguesa III Carga horária (horas-aula): 80	Código: 5020 Número de créditos: 4
---	--	---------------------------------------

EMENTA:

A disciplina aprofunda o estudo das estruturas sintáticas do período simples: termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios. Faz-se também um estudo minucioso da sintaxe do período composto, observando os processos sintáticos da subordinação e coordenação, os tipos de orações e, ainda, as orações reduzidas.

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência lingüística. Aperfeiçoar habilidade para a comunicação por meio da observação e da análise das estruturas e dos processos fonológicos, lexicais e semânticos do português falado no Brasil, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas	Leitura prévia de textos para discussão em sala de aula
Seminários	Pesquisas bibliográficas
Orientação para redireção e debates de trabalhos em grupo	Pesquisa junto ao acervo da biblioteca e na internet
Aulas usando a tecnologia multimídia (slides/p. point)	

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita 1 / Prova escrita 2 / Prova substitutiva (valor zero a dez). Seminários

Realização de trabalhos em sala de aula

Fichamentos

Leitura e produção de textos.

Observação: Aproveitamento bimestral (valor zero a dez)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Sintaxe: o período simples
 - 1.1 Predição verbal
 - 1.2 Predicado: classificação
 - 1.3 Predicado nominal e verbal
 - 1.4 Predicado verbo-nominal
2. Sintaxe das classes de palavras
 - 2.1 Emprego do artigo e do substantivo
 - 2.2 Emprego do adjetivo, do pronome e do numeral
 - 2.3 Emprego do advérbio e da preposição
 - 2.4 Emprego da conjunção
3. Sintaxe: o período composto
 - 3.1 A coordenação
 - 3.2 Divisão de período e classificação de orações
 - 3.3 A subordinação
 - 3.4 Divisão de períodos e classificação de orações
4. Sintaxe: o período composto
 - 4.1 Classificação das orações substantivas
 - 4.2 Oração subordinada substantiva subjetiva e predicativa
 - 4.3 Oração subordinada substantiva objetiva direta e indireta
 - 4.4 Outros tipos de orações substantivas
5. Sintaxe: o período composto
 - 5.1 Oração subordinada adjetiva: classificação
 - 5.2 Oração subordinada adjetiva restritiva
 - 5.3 Oração subordinada adjetiva explicativa
 - 5.4 As orações subordinadas adjetivas e a pontuação
6. Sintaxe: o período composto
 - 6.1 Estudo das orações subordinadas adverbiais
 - 6.2 Classificação das orações subordinadas adverbiais
 - 6.3 Aspectos semânticos
 - 6.4 Período composto por coordenação e por subordinação

BIBLIOGRAFIA:

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1986.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1990.
- FIORIN, José Luís; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1986.
- INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.
- KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
- LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa V
Código: 5021
Período: 5º
Carga horária (horas-aula): 80
Número de créditos: 4

Pré-requisito: Língua Portuguesa IV

EMENTA:

A disciplina aborda a correta aplicação do **quê** e do **se**, bem como as sintaxes de regência e colocação adequadas à Gramática Normativa.

OBJETIVOS:

Descrever e justificar as peculiaridades morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Ler, compreender e produzir enunciados em diferentes linguagens e traduzir umas em outras.

METODOLOGIA:

Leituras de textos para discussão em sala
Apresentação de seminários
Apresentação de filme com posterior discussão em sala
Utilização de softwares (CD-ROM)
Pesquisa pelos alunos junto ao acervo da biblioteca e na internet

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita
Trabalhos expositivos
Fichamentos
Seminários

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Morfosintaxe
 - 1.1 Morfosintaxe do **se**: noções gerais
 - 1.2 A palavra **se** como substantivo, pronome, conjunção
 - 1.3 A palavra **se** como denotativo de realce
 - 1.4 Função sintática da palavra **se**
2. Morfologia
 - 2.1 Morfosintaxe do **que**: noções gerais
 - 2.2 A palavra **que** como substantivo ou pronome
 - 2.3 A palavra **que** como advérbio ou preposição
 - 2.4 A palavra **que** como denotativo de realce ou conjunção
3. Sintaxe
 - 3.1 A palavra **que** como termo essencial ou integrante
 - 3.2 A palavra **que** como termo acessório
 - 3.3 A palavra **que** como expletivo
 - 3.4 A palavra **que** como conectivo
4. Sintaxe de regência
 - 4.1 Regência nominal
 - 4.2 Casos gerais
 - 4.3 Casos particulares
 - 4.4 Aplicação em textos
5. Sintaxe de regência
 - 5.1 Regência verbal
 - 5.2 Casos gerais
 - 5.3 Casos particulares
 - 5.4 Aplicação em textos
6. Sintaxe de colocação
 - 6.1 Ênclise
 - 6.2 Próclise
 - 6.3 Mesóclise
 - 6.4 O pronome oblíquo átono nas perifrases

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**.
BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática. (Série Princípios).
BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FIORIN, José Luis; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1991.
_____. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.
INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**. São Paulo: Scipione, 1998.
KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileiro**. Globo.
MELLO, Gladstone Chaves de. **Gramática fundamental da língua portuguesa**.
PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Língua Portuguesa VI
Código: 5022 Período: 6º
Número de créditos: 4

Pré-requisito: Língua Portuguesa V
Carga horária (horas-aula): 80

EMENTA:

A disciplina aborda a sintaxe de concordância adequada à Gramática Normativa. A disciplina também estuda a origem e formação da Língua Portuguesa, os empréstimos lingüísticos e culturais, bem como a evolução metaplástica das palavras.

OBJETIVOS:

Descrever e justificar as peculiaridades morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão. Estudar as peculiaridades filológicas e os empréstimos lingüísticos e culturais para entender o processo de formação do português falado no Brasil.

METODOLOGIA:

Leituras de textos para discussão em sala
Apresentação de seminários
Apresentação de filme com posterior discussão em sala
Utilização de softwares (CD-ROM)
Pesquisa pelos alunos junto ao acervo da biblioteca e na internet

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova escrita
Trabalhos expositivos
Fichamentos
Seminários

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Sintaxe de concordância
 - 1.1 Concordância nominal
 - 1.2 Casos gerais
 - 1.3 Casos particulares
 - 1.4 Aplicação em textos
2. Sintaxe de concordância
 - 2.1 Concordância verbal
 - 1.2 Casos gerais
 - 1.3 Casos particulares
 - 1.4 Aplicação em textos
3. Pontuação
 - 3.1 O ponto, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação
 - 3.2 A vírgula
 - 3.3 O ponto e vírgula, os dois pontos, as aspas, o travessão
 - 3.4 As reticências, os parênteses
4. Noções de filologia portuguesa
 - 4.1 Origem e formação da Língua Portuguesa
 - 4.2 O latim vulgar – as línguas românicas
 - 4.3 Domínio da Língua Portuguesa
 - 4.4 Empréstimos aloglóticos e empréstimos íntimos
5. Noções de filologia portuguesa
 - 5.1 Substrato, superstrato e adstrato
 - 5.2 Empréstimos culturais
 - 5.3 Metaplasmos: conceituação e classificação
 - 5.4 Metaplasmos de adição e subtração
6. Noções de filologia
 - 6.1 Metaplasmos de permuta e transposição
 - 6.2 Evolução metaplástica de palavras
 - 6.3 Vocalismo
 - 6.4 Consonantismo

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**.
BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática. (Série Princípios).
BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FIORIN, José Luís; SAVIOLLI, Francisco. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1991.
_____. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**. São Paulo: Scipione, 1998.
KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Fundamentos).
LIMA, Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, [s.d.].
LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileiro**. Globo.
MELLO, Gladstone Chaves de. **Gramática fundamental da língua portuguesa**.
PERINI, Mário. **Sintaxe portuguesa**. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Série Básica Universitária).

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Lingüística I
Código: 5039
Período: 3º
Carga horária (horas-aula): 40
Número de créditos: 2

EMENTA:

Abordagem das relações entre Semiologia e Lingüística, mostrando os diferentes níveis de descrição da língua, para deter-se nos estudos de Fonologia e Fonética e na caracterização do signo lingüístico

OBJETIVOS:

Iniciar o aluno no estudo da Lingüística, apresentando-lhe os fundamentos básicos para seu aprendizado. Familiarizá-lo com o alfabeto fonético internacional e com os princípios fundamentais da análise fonológica.

METODOLOGIA:

Exposição teórica.
Exercícios práticos de análise e interpretação
Apresentação de seminários
Leituras com discussão em sala de aula
Pesquisas bibliográficas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Realização de exercícios e discussões em grupo
Apresentação de seminários
Prova escrita

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Introdução aos estudos lingüísticos
 - 1.1 Linguagem, língua e fala
 - 1.2 Objeto da Lingüística
 - 1.3 Sincronia e diacronia
 - 1.4 Primeira noção de forma e substância
2. Semiologia e lingüística
 - 2.1 Os sistemas semióticos
 - 2.2 As línguas naturais e a cultura
 - 2.3 A noção de norma
 - 2.4 O simbolismo lingüístico
3. O signo lingüístico
 - 3.1 O signo lingüístico: conceituação
 - 3.2 Significante e significado
 - 3.3 Características do signo lingüístico
 - 3.4 Os dois eixos da linguagem
4. Fonética e fonologia
 - 4.1 Fonética articulatória
 - 4.2 O alfabeto fonético internacional
 - 4.3 Fonemas consonantais e fonemas vocálicos
 - 4.4 Classificação dos fonemas em Português
5. Fonologia
 - 5.1 Alofones
 - 5.2 Neutralização e arquifonema
 - 5.3 Traços distintos e pertinência
 - 5.4 Análise fonológica
6. Fonologia
 - 6.1 Funções dos elementos fônicos
 - 6.2 As oposições: classificação
 - 6.3 Noções de marca
 - 6.4 As estruturas da sílaba em Português

BIBLIOGRAFIA:

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.
BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. São Paulo: Nacional, [s.d.].
CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Zahar, [s.d.].
CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
_____. **Princípios de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1977.
MALMBERG, Bertil. **A fonética no mundo dos sons da linguagem**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
ROBIS, R. H. **Pequena história da lingüística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.
TROUBETZKOY, N. S. **Principes de phonologie**. Paris: Klineksiech, 1970

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Lingüística II
Pré-requisito: Lingüística I
Código: 5040
Período: 4º
Carga horária (horas-aula): 40
Número de créditos: 2

EMENTA:

Visão geral do processo de comunicação, com ênfase nas descrições morfológica e sintática, para melhor compreensão da interpretação e criação de textos.

OBJETIVOS:

Facilitar ao aluno o entendimento do processo de comunicação, para melhor desempenho na interpretação e na redação de textos.

METODOLOGIA:

Exposição teórica.
Exercícios de análise e classificação de morfemas
Exercícios sintáticos de transformações
Apresentação de seminários
Leituras com discussão em sala de aula
Pesquisas bibliográficas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Realização de exercícios e discussões em grupo
Apresentação de seminários
Prova escrita

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. O nível morfológico
 - 1.1 O morfema: conceituação
 - 1.2 Lexemas e gramemas
 - 1.3 Classificação dos morfemas
 - 1.4 Noção de morfe
2. Morfologia
 - 2.1 Alomorfia
 - 2.2 Morfema zero
 - 2.3 Morfemas homófonos
 - 2.4 Morfemas redundantes
3. Morfologia
 - 3.1 Tipos de morfemas
 - 3.2 Formas livres e presasios gramemas
 - 3.3 Alternativas morfológicas
 - 3.4 Identificação de morfemas: análise
4. O Nível sintático
 - 4.1 Gramáticas nacionais e formais
 - 4.2 A gramática estrutural e a gramática gerativo-transformacional
 - 4.3 A revolução chomskyana na lingüística
 - 4.4 Noções básicas de gramática gerativa
5. O modelo transformacional
 - 5.1 Estrutura profunda e estrutura de superfície
 - 5.2 Competência e atuação
 - 5.3 Os três componentes gramaticais
 - 5.4 As transformações
6. O processo da comunicação
 - 6.1 Fatores da comunicação
 - 6.2 Comunicação e lingüística
 - 6.3 Funções da linguagem
 - 6.4 Funções monológicas e dialógicas da linguagem.

BIBLIOGRAFIA:

BORBA, Francisco da Silva. **Teoria sintática**. São Paulo: Queroz/Edusp, 1979.
JAKOBSON, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1977.
LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1977.
LYONS, John. **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.
SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.
VERÓN, Eliseo. **Ideologia, estrutura, comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Lingüística III
Pré-requisito: Lingüística II
Código: 5041
Período: 5º
Carga horária (horas-aula): 80
Número de créditos: 4

EMENTA:

Abordagem geral d Semântica, para verificação dos processos de formação de palavras e a natureza de seu significado.

OBJETIVOS:

Introduzir o aluno no estudo da Semântica, para compreender os diferentes processos de criação de palavras e mudança de significado.

METODOLOGIA:

Exposição teórica.
Exercícios de aplicação prática e interpretação
Grupos de estudo com apresentação de seminários
Leituras com discussão em sala de aula
Pesquisas bibliográficas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Realização de exercícios e discussões em grupo
Apresentação de seminários
Prova escrita

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Semiologia
 - 1.1 O ato sêmico
 - 1.2 Definição de sema
 - 1.3 Os campos semânticos
 - 1.4 Sema e semema
2. Semântica
 - 2.1 A semântica: conceituação
 - 2.2 Mudança de significado
 - 2.3 A retórica e as figuras de linguagem
 - 2.4 O conceito de significado
3. A significação do signo
 - 3.1 Metonímia
 - 3.2 Metáfora
 - 3.3 Linguagem hiperbólica
 - 3.4 Polissemia ou irradiação
4. O significado
 - 4.1 Sinonímia
 - 4.2 Homonímia
 - 4.3 Antonímia
 - 4.4 Causas da mudança de sentido
5. Natureza da mudança de sentido
 - 5.1 Eufemismo
 - 5.2 Disfemismos
 - 5.3 A criptossema
 - 5.4 Símbolos supersticiosos
6. A semântica contexto-situacional
 - 6.1 A linha da semântica contexto-situacional
 - 6.2 Denotação e conotação
 - 6.3 A semântica de Ducrot
 - 6.4 Pressupostos e subentendidos

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Lingüística IV
Pré-requisito: Lingüística III
Código: 5042
Período: 6º
Carga horária (horas-aula): 80
Número de créditos: 4

EMENTA:

Abordagem da teoria de análise do discurso, com vistas às técnicas de interpretação e criação de textos.

OBJETIVOS:

Levar o aluno ao conhecimento da análise do discurso, a fim de facilitar a compreensão do texto, por meio de uma interpretação mais profunda, e aprimorar os processos de redação.

METODOLOGIA:

Exposição teórica, com exercícios práticos de interpretação e análise de discurso
Grupos de estudo com apresentação de seminários
Leituras com discussão em sala de aula
Pesquisas bibliográficas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Realização de exercícios e discussões em grupo
Apresentação de seminários
Prova escrita

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Semântica
 - 1.1 O estruturalismo e a semântica estrutural
 - 1.2 Língua-objeto e metalíngua
 - 1.3 Os eixos semânticos
 - 1.4 As articulações sêmicas
2. A semântica estrutural de Greimas
 - 2.1 O “Quadro Lógico”
 - 2.2 A semântica das línguas naturais
 - 2.3 Os semas contextuais
 - 2.4 A figura nuclear
3. Montagem do texto
 - 3.1 Fatores de textualidade
 - 3.2 A coesão textual
 - 3.3 A coerência textual
 - 3.4 Texto
4. Técnica de composição
 - 4.1 Elementos extrínsecos do texto
 - 4.2 Elementos intrínsecos do texto
 - 4.3 Tema e sub-temas
 - 4.4 Análise de personagens
5. A análise do discurso
 - 5.1 Texto e discurso
 - 5.2 Níveis de interpretação do texto
 - 5.3 Nível fundamental
 - 5.4 Nível narrativo
6. Enunciado e enunciação
 - 6.1 Nível discursivo
 - 6.2 Actância
 - 6.3 Temporalização
 - 6.4 Espacialização

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Prática de Ensino Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)
Período: 2º Carga horária (horas-aula): 80 (40 + 40)

Código: 5035
Número de créditos: 4

EMENTA:

Tendências pedagógicas. A tendência crítico social dos conteúdos. O plano de aula. O ambiente escolar. Os parâmetros curriculares nacionais – introdução. O conteúdo do ensino fundamental. A variedade lingüística. As várias gramáticas. O livro didático.

OBJETIVOS:

O curso de prática de ensino visa a dotar o licenciando em Letras a ter uma postura ética – profissional ante os problemas educacionais do ensino de língua materna, além de debater, inovar e avaliar as metodologias e recursos de ensino de Língua Portuguesa e suas várias expressões textuais.

METODOLOGIA:

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas, projeção de filmes, estudos dirigidos, debates e pesquisa extra-classe, além de supervisão de estágio contida nesta disciplina.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova dissertativa
Autoavaliação

Debate sobre tópicos do conteúdo programático
Avaliação do desempenho no campo de estágio (por meio de relatório e caderno próprio)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Tendências pedagógicas
 - 1.1 A pedagogia liberal
 - 1.2 A pedagogia progressista
 - 1.3 Ênfase na pedagogia crítico social dos conteúdos
 - 1.4 As tendências nas práticas e a interdisciplinaridade
2. O plano de aula
 - 2.1 Conteúdo e objetivo – definição
 - 2.2 Recursos, estratégias – definição e aplicação
 - 2.3 Avaliação – filosofia, definição e aplicação
 - 2.4 Elaboração de planos de aula
3. Os PCNs – Introdução
 - 3.1 Metodologia da comunicação e expressão
 - 3.2 Filosofia dos parâmetros curriculares
 - 3.3 Objetivos
 - 3.4 Aplicabilidade
4. O conteúdo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)
 - 4.1 Adequação do conteúdo à realidade escolar
 - 4.2 Como desenvolver os conteúdos
 - 4.3 Aula teórica e prática
 - 4.4 Como preparar aulas estratégicas
5. A gramática
 - 5.1 Objetivo do ensino de gramática no ensino fundamental
 - 5.2 As diferentes gramáticas
 - 5.3 A gramática no texto
 - 5.4 A variedade lingüística
6. O livro didático
 - 6.1 Conceituação
 - 6.2 Estudo comparado de vários títulos
 - 6.3 Adequação das atividades à série
 - 6.4 O plano nacional do livro didático (PNLD)

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografia Básica:

- CARAVETTA, Luiza M. **Métodos e técnicas de ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
FONSECA, Fernanda. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1990.
GENOUVRIER, Émile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1973.
GREGORIN FILHO, J. Nicolau. **Proposta para o ensino de língua portuguesa**. Ribeirão Preto: Secretaria Municipal de Educação, 1994.
KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1993.
MARROTE, João T. **Didática da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1996.
MURRIE, Z. F. (Org.). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

Obs.: Serão utilizados os PCNs e as últimas propostas curriculares elaboradas pelos governos de São Paulo e Minas Gerais.

Bibliografia Complementar:

- PEREZ, J. Roberto R. **Lição de português: tradição e modernidade do livro escolar**. Campinas: Unicamp/Cortez, 1991.
POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
ROSING, Tânia M. K. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.
SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papirus, 1994.
ZIBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Prática de Ensino Língua Portuguesa (Ensino Médio)
Código: 5045
Período: 3º
Carga horária (horas-aula): 80 (40 + 40)
Número de créditos: 4

EMENTA:

Os PCNs do ensino médio. O ensino da gramática. Os livros didáticos. O conteúdo gramatical de cada série do ensino médio. Análise produção de textos.

OBJETIVOS:

Oportunizar uma postura ético-profissional ante os problemas educacionais do ensino de língua materna
Debater as metodologias e recursos do ensino de Língua Portuguesa e suas várias expressões textuais.

METODOLOGIA:

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas, projeção de filmes, estudos dirigidos, debates e pesquisa extra-classe, além de supervisão de estágio contida nesta disciplina.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Prova dissertativa
Debate sobre tópicos do conteúdo programático
Autoavaliação
Avaliação do desempenho no campo de estágio (por meio de relatório e caderno próprio)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Objetivo do ensino médio
 - 1.1 Os PCNs do ensino médio
 - 1.2 A filosofia dos PCNs para o ensino médio
 - 1.3 A teoria dos PCNs
 - 1.4 A aplicação da teoria
2. O ensino da gramática
 - 2.1 As várias gramáticas
 - 2.2 A importância da norma culta
 - 2.3 A gramática no texto
 - 2.4 A variação lingüística e o conceito de certo e errado
3. O conteúdo gramatical de cada série do ensino médio
 - 3.1 Como desenvolver os conteúdos
 - 3.2 A aula teórica e a prática
 - 3.3 Como elaborar a avaliação e como avaliar
 - 3.4 Como recuperar
4. O livro didático de ensino médio
 - 4.1 Conceituação
 - 4.2 Estudo comparado de vários títulos
 - 4.3 Adequação de atividades
 - 4.4 Criando estratégias de aula com o livro didático
5. A leitura
 - 5.1 Como preparar aulas de leitura
 - 5.2 Como escolher textos
 - 5.3 Delineando objetivos específicos
 - 5.4 Da leitura à produção de textos
6. Análise e produção de textos
 - 6.1 Os diferentes tipos de texto: narrativo, descritivo e dissertativo
 - 6.2 Compreensão, interpretação e extrapolação – como ensinar
 - 6.3 Coesão e coerência na produção de texto – como perceber
 - 6.4 Corrigindo a redação do aluno de ensino médio

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografia Básica:

CARAVETTA, Luíza M. **Métodos e técnicas de ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
FONSECA, Fernanda. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1990.
GENOUVRIER, Émile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1973.
GREGORIN FILHO, J. Nicolau. **Proposta para o ensino de língua portuguesa**. Ribeirão Preto: Secretaria Municipal de Educação, 1994.
KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1993.
MARROTE, João T. **Didática da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1996.
MURRIE, Z. F. (Org.). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

Bibliografia Complementar:

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 27, v. 84, p. 92, 1987.
BREJON, Moisés. **Estágios e licenciaturas**. São Paulo: Pioneira, 1991.
HANS, Aebli. **Prática de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
PENIN, S. T. S. **Escola e cotidiano: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
VEIGA, I. P. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Ensino Médio)
Código: 5046
Período: 4º
Carga horária (horas-aula): 80 (40 + 40)
Número de créditos: 4

EMENTA:

O ensino de literatura de acordo com os PCNs. Os livros didáticos. A leitura dos clássicos da literatura. O conteúdo literário de cada série do Ensino Médio. Avaliação da leitura.

OBJETIVOS:

Favorecer uma visão abrangente sobre a prática de ensino da Literatura Brasileira e da Portuguesa
Observar as diversas metodologias de ensino de tais disciplinas
Analisar a relevância dos aspectos cronológicos bem como obras, autores e textos.

METODOLOGIA:

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas, projeção de filmes, estudos dirigidos, debates e pesquisa extra-classe, além de supervisão de estágio contida nesta disciplina.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Instrumentos de avaliação:

- prova dissertativa
- debate sobre tópicos do conteúdo programático
- autoavaliação
- avaliação do desempenho no campo de estágio (por meio de relatório e caderno próprio)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. O ensino da literatura no ensino médio
 - 1.1 Filosofia, conceituação
 - 1.2 As escolas literárias
 - 1.3 Teoria – o modelo cronológico
 - 1.4 Aplicação da teoria
2. O conteúdo literário de cada série do ensino médio
 - 2.1 Como desenvolver os conteúdos
 - 2.2 A aula teórica e a prática
 - 2.3 Como elaborar avaliação e como avaliar
 - 2.4 como recuperar
3. Os livros didáticos
 - 3.1 Comparação de títulos sobre literatura
 - 3.2 A leitura dos fragmentos
 - 3.3 Adequação das atividades à série
 - 3.4 Criando estratégias de aula com o livro didático
4. A leitura dos clássicos da literatura
 - 4.1 Os elementos da narrativa
 - 4.2 A importância da leitura
 - 4.3 A leitura através do tempo
 - 4.4 Autores e obras
5. Avaliação da leitura
 - 5.1 Fichamentos
 - 5.2 Avaliação em grupo e individual
 - 5.3 Avaliação oral e escrita
 - 5.4 A importância da ilustração
6. Micro-aulas
 - 6.1 Introdução às micro-aulas: estrutura
 - 6.2 Regência
 - 6.3 Observação
 - 6.4 Crítica

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Estágio Supervisionado I
Código: 5050
Período: 2º
Carga horária (horas-aula): 80 (40 + 40)
Número de créditos: 4

EMENTA:

Relação teoria e prática. Realidade escolar e realidade social. Sala de aula: relações de conhecimento. Relação professor-aluno e processo ensino-aprendizagem. A escola e o Projeto Pedagógico. Plano de estágio e vivência escolar. Supervisão: revendo a formação pela prática.

OBJETIVOS:

Proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar (observar) a prática profissional futura numa perspectiva crítica da realidade escolar. Oferecer condições de atuação que coloquem o aluno-estagiário como elemento participativo do contexto escolar. Orientar as experiências do estágio na relação com as discussões e estudos realizados em sala de aula.

METODOLOGIA:

Leitura e discussão de textos;
Discussões e avaliações dos relatórios de estágio;
Montagem e execução de planos de estágio de observação;
Redação de relatórios parciais e finais.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Análise dos planos de estágio;
Análise dos relatórios parciais e finais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Teoria e prática
 - 1.1 A diversidade da relação teoria-prática
 - 1.2 Trabalho intelectual versus trabalho manual
 - 1.3 Pensamento e ação: experiência humana
 - 1.4 Unidade teoria e prática: práxis pedagógica
2. Relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem
 - 2.1 Quem ensina e quem aprende na escola?
 - 2.2 Construção de conhecimento: processo e não produto
 - 2.3 Sala de aula real e sala de aula ideal
 - 2.4 Relações interpessoais na escola
3. Planejamento de ensino
 - 3.1 Ensinar por que e para que?
 - 3.2 Planejar para não improvisar
 - 3.3 Relações entre o planejamento e o realizado
 - 3.4 Analisando o planejamento: registros
4. Plano de estágio: projeto e programa
 - 4.1 Conhecimento da realidade escolar: visitas
 - 4.2 Intencionalidade e pesquisa na escola
 - 4.3 Do projeto ao programa – ação educativa
 - 4.4 Observar e participar: o estágio integrado à escola
5. Relatórios de estágio: registro do conhecimento
 - 5.1 Diário de visitas: resgate da experiência
 - 5.2 Analisando o vivido: prática reflexiva
 - 5.3 A escola através do estágio: referências
 - 5.4 A escola teórica e a escola prática
6. Supervisão e reflexão: o resgate da teoria
 - 6.1 Recuperando a formação: o professor é um aluno ex-aluno
 - 6.2 O projeto de estágio e o currículo
 - 6.3 Relações entre disciplinas do curso e o estágio
 - 6.4 Relações conteúdo e experiências no processo de formação

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Estágio Supervisionado II
Código: 5051
Período: 3º
Carga horária (horas-aula): 80
Número de créditos: 4

EMENTA:

Conhecendo o ensino de jovens. A Língua Portuguesa na escola do ensino médio. Características do aluno e da escola. Avaliação e aprendizagem. Produção de textos e gramática. Estratégias de ensino.

OBJETIVOS:

Proporcionar ao aluno oportunidades de:

- Conhecer a escola de ensino médio
- Refletir sobre as condições de ensino dos jovens
- Identificar diferentes estratégias de ensino

METODOLOGIA:

Leitura e discussão de textos
Elaboração de plano de ensino (pesquisa)
Redação de relatórios parciais
Redação de relatório final

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Análise dos planos de estágio;
Leitura dos relatórios parciais
Relatório final

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Condições de ensino no nível médio
 - 1.1 A escola média e o sistema de ensino
 - 1.2 Relação de compromisso entre escola e comunidade
 - 1.3 Projeto da escola e projeto do aluno
 - 1.4 Sistema público X privado
2. Estágio de observação participativa
 - 2.1 Relações entre itens do plano de estágio
 - 2.2 Do plano à realidade: ação – reflexão
 - 2.3 O estagiário e a sala de aula
3. Relação professor-aluno no ensino médio
 - 3.1 Adultos e jovens: semelhanças e diferenças
 - 3.2 Características do comportamento adolescente
 - 3.3 Dialogando na construção do conhecimento
 - 3.4 Vínculos em sala de aula
4. Avaliação no ensino médio
 - 4.1 Aprender língua portuguesa: o que é isso?
 - 4.2 Texto informal e formal: da fala à escrita
 - 4.3 Conhecendo a língua e o rendimento escolar
 - 4.4 Desempenho na escola e na vida
5. Novas perspectivas na construção de conhecimento
 - 5.1 Da realidade social à realidade ideal
 - 5.2 A fala do aluno e a sala
 - 5.3 O texto escrito e a experiência vivida
 - 5.4 Rompendo tabus
6. Redação do relatório final
 - 6.1 Construção do texto do relatório
 - 6.2 Resgatando experiências: análise e crítica
 - 6.3. Propondo soluções
 - 6.4 Organização do trabalho escolar

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO B

Disciplina: Estágio Supervisionado III
Código: 5052
Período: 4º
Carga horária (horas-aula): 80 (40 + 40)
Número de créditos: 4

EMENTA:

Planejamento e ensino: relações de contigüidade, elaboração e preparação da aula. Execução e desenvolvimento da aula. Do plano à realidade da aula. Sala de aula e construção de conhecimento em literatura.

OBJETIVOS:

Proporcionar ao aluno oportunidades de:

- Planejar um ensino em condições de mini-curso para alunos do ensino médio
- Executar aulas num programa de ensino sistematizado
- Perceber o ensino da literatura na construção do conhecimento do aluno
- Avaliar um plano de ensino a partir da prática vivenciada

METODOLOGIA:

Leitura e discussão de textos
Discussões dos relatórios de aula e plano de ensino
Montagem de plano de ensino
Redação de relatório parcial e final

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Análise dos planos de ensino
Análise de relatórios das aulas e do curso

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Planejamento e currículo
 - 1.1 Plano de ensino e plano escolar
 - 1.2 Da sala de aula para a escola
 - 1.3 Ensino e educação: relações
 - 1.4 Planejamento coletivo
2. Componentes de planejamento de ensino
 - 2.1 Justificativas e objetivos
 - 2.2 Conteúdos e procedimentos
 - 2.3 Avaliação
 - 2.4 Bibliografia
3. Estágio de regência
 - 3.1 Aprendendo a ensinar
 - 3.2 Execução de aula e situação docente
 - 3.3 Relação professor-aluno
 - 3.4 Do conteúdo ao conhecimento em literatura
4. Processo ensino-aprendizagem no ensino médio
 - 4.1 Aluno do ensino médio
 - 4.2 Disciplina e sala de aula de jovens
 - 4.3 Avaliação da aprendizagem em literatura
 - 4.4 Professor e aluno: quem ensina, quem aprende
5. Relatórios de aula e programa de ensino
 - 5.1 Do planejamento à execução da aula
 - 5.2 Registro da aula, história do ensino
 - 5.3 Do registro ao novo planejamento
 - 5.4 Da avaliação aos objetivos
6. Redação do relatório final
 - 6.1 Revendo o ensino a partir da aprendizagem
 - 6.2 Relatório do curso: registro do conhecimento
 - 6.3 Entre a aula e o texto escrito
 - 6.4 De aluno para o professor: mudanças

INSTITUIÇÃO “C”

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Diurno/Noturno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Lingüística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LÍNGUA PORTUGUESA I
CÓDIGO: LNG3001
SERIAÇÃO IDEAL: 1º ano
OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Não há
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual
CRÉDITOS: 08 CARGA HORÁRIA: 120 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 04 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

1. Proporcionar ao aluno uma completa revisão gramatical para que ele adquira maior controle e segurança no uso da língua-padrão.
2. Fornecer ao aluno subsídios para a reflexão teórica sobre a estrutura gramatical da língua portuguesa.
3. Desenvolver no aluno habilidade e criatividade na produção de textos argumentativos e narrativos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

1. Modelos de descrição lingüística
2. Gramática descritiva e gramática normativa
3. Variação lingüística
4. Revisão gramatical
 - 4.1 Palavras tônicas e palavras átonas
 - 4.2 Acentuação gráfica
 - 4.3 Emprego do acento grave da crase
 - 4.4 Ortografia. Indicação para o emprego de algumas letras
 - 4.5 Pontuação. Emprego da vírgula
 - 4.6 Concordância nominal
 - 4.7 Concordância verbal
 - 4.8 Regência verbal
 - 4.9 Colocação de pronomes átonos
 - 4.10 Emprego dos participios duplos
 - 4.11 Uso do infinitivo flexionado
5. Produção de textos
 - 5.1 Texto e enunciação
 - 5.2 Coesão textual. Estudo dos mecanismos de coesão
 - 5.3 Coerência textual
 - 5.4 Macroestrutura do texto argumentativo
 - 5.5 Macroestrutura do texto narrativo
 - 5.6 Uso dos tempos verbais no texto argumentativo e no narrativo
 - 5.7 Impessoalização do texto
 - 5.8 Texto de ficção. Narrativa trivial e narrativa literária
 - 5.9 Texto científico. A monografia

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Pesquisa; 3. Leitura e produção de textos; 4. Exercícios.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1996.
ABREU, A. S.; GONÇALVES, A. J.; SAVIÓLI, F. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Edusp, 1998.
ARRAIS, T. **Português através de exercícios**. São Paulo: Ática, [s.d.].
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação**: referências – elaboração. Projeto NBR 6023/2002. Rio de Janeiro, ago. 2002.
BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1975.
BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. São Paulo: Nacional, 1975.
COMPARATO, D. **Roteiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.
CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.
IGNÁCIO, S. E. **Redação escolar e acadêmica**. Araraquara: INSTITUIÇÃO C, 1984.
MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.
_____. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP, 1997.
SAVIÓLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1995.
WEINRICH, H. **Le temps: le récit et le commentaire**. Paris: Seuil, 1973.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Provas escritas; 2. Exercícios; 3. Relatórios de leituras.
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Leitura, produção de textos e revisão gramatical em língua portuguesa.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Diurno	MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística
IDENTIFICAÇÃO:		
DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LÍNGUA PORTUGUESA II OBRIGATORIA (X)	CÓDIGO: LNG3010 OPTATIVA () ESTÁGIO ()	SERIAÇÃO IDEAL: 2º ano PRÉ-REQUISITOS: Língua Portuguesa I CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual	CRÉDITOS: 08	CARGA HORÁRIA: 120 horas
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:		
TEÓRICA: 04 horas	PRÁTICA:	TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:		
AULAS TEÓRICAS:	AULAS PRÁTICAS:	AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS: OUTRAS:
OBJETIVOS:		
Levar ao aluno os conceitos básicos de Morfologia e Sintaxe		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):		
<p>I – Morfologia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O lugar da morfologia na gramática 2. Conceitos operacionais básicos. 3. Morfologia flexional e morfologia lexical. 4. Categorias flexionais do português. 5. Flexão nominal: gênero e número. 6. Flexão verbal: modo, tempo, aspecto, número e pessoa. 7. Pronomes: noção de pessoa e de caso. 8. Processos de enriquecimento do léxico: empréstimos e formação de palavras. 9. Condições de produção e condições de produtividade. <p>II – Sintaxe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Sintaxe: ordem/combinção/hierarquia; sintagma X paradigma; 1.2 Gramática; <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Conceituação; 1.2.2 Os diversos modelos gramaticais; 1.2.3 Gramática normativa X Gramática descritiva. 2. A sintaxe na gramática tradicional do português: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Frase, oração, período. Classificação das orações; 2.2 Período simples: <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1 Termos essenciais da oração; 2.2.2 Termos integrantes da oração; 2.2.3 Termos acessórios da oração; 2.2.4 Aposto e vocativo. 2.3 Período composto: <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1 Orações coordenadas; 2.3.2 Orações subordinadas. 2.4 Análise crítica da sintaxe tradicional: questões e problemas 3. Descrição da sintaxe do português, a partir de um modelo descritivo específico: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Estrutura interna da oração; 3.2 Articulação de orações. 		
METODOLOGIA DE ENSINO:		
1. Aulas expositivas; 2. Leitura e discussão de textos básicos; 3. Aplicação de conceitos em exercícios		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BASÍLIO, M. <i>Estruturas lexicais do português</i>: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.</p> <p>_____. <i>Teoria lexical</i>. São Paulo: Ática, 1987.</p> <p>BECHARA, E. <i>Lições de português pela análise sintática</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.</p> <p>BORBA, F. S. <i>Introdução aos estudos lingüísticos</i>. São Paulo: Nacional, 1975.</p> <p>CÂMARA JÚNIOR, J. M. <i>Estrutura da língua portuguesa</i>. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.</p> <p>_____. <i>Problemas de lingüística descritiva</i>. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.</p> <p>CARONE, F. B. <i>Subordinação e coordenação</i>: confrontos e contrastes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Princípios).</p> <p>_____. <i>Morfossintaxe</i>. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Fundamentos).</p> <p>ELSON, B.; PICKETT, V. <i>Introdução à morfologia e à sintaxe</i>. Petrópolis: Vozes, 1973.</p> <p>KEHDI, V. <i>Morfemas do português</i>. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>KOCH, I. G. V. <i>Argumentação e linguagem</i>. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>KURY, A. G. <i>Novas lições de análise sintática</i>. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Fundamentos).</p> <p>LAROCA, M. N. C. <i>Manual da morfologia do português</i>. Campinas: Pontes, 1994.</p> <p>LEMLE, M. <i>Análise sintática</i>: teoria geral e descrição do português. São Paulo: Ática, 1984.</p> <p>LIMA, C. H. R. <i>Gramática normativa da língua portuguesa</i>. 22. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982</p> <p>LOBATO, L. M. P. <i>Sintaxe gerativa do português</i>. Belo Horizonte: Virgília, 1986.</p> <p>LYONS, J. <i>Introdução à lingüística teórica</i>. São Paulo: Nacional, 1979.</p> <p>MATEUS, M. H. M. et al. <i>Fonética, fonologia e morfologia do português</i>. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.</p> <p>MONTEIRO, J. L. <i>Morfologia portuguesa</i>. Campinas: Pontes, 1991.</p> <p>PERINI, M. A. <i>A gramática gerativa</i>: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa. Belo Horizonte: Virgília, 1976.</p> <p>_____. <i>Para uma nova gramática do português</i>. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios).</p> <p>_____. <i>Gramática descritiva do português</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>RAPOSO, E. P. <i>Teoria da gramática</i>: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.</p> <p>RIO-TORTO, G. M. <i>Formação de palavras em português</i>: aspectos da construção de avaliativos. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1993.</p> <p>SANDMANN, A. J. <i>Morfologia geral</i>. São Paulo: Contexto, 1991.</p> <p>_____. <i>Morfologia lexical</i>. São Paulo: Contexto, 1992.</p>		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:		
1. Provas escritas; 2. Exercícios; 3. Relatórios de leituras.		
Atividade de recuperação: prova escrita		
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):		
Leitura, produção de textos e revisão gramatical em língua portuguesa.		

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Diurno MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LÍNGUA PORTUGUESA III CÓDIGO: LNG3036 SÉRIÇÃO IDEAL: 3º ano
 OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO () PRÉ-REQUISITOS: Língua Portuguesa II CO-REQUISITOS: Não há
 ANUAL/SEMESTRAL: Anual CRÉDITOS: 08 CARGA HORÁRIA: 120 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 04 horas PRÁTICA: TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS: AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

1. Propiciar ao aluno contato com os problemas do aspecto semântico da língua portuguesa, fornecendo-lhe material para a reflexão sobre a linguagem
2. Apresentar ao aluno uma visão histórica dos estudos de retórica e levá-lo a perceber a utilização dos procedimentos retóricos nos diversos meios de comunicação da atualidade
3. Oferecer ao aluno as noções básicas de estilística para que ele distinga os fenômenos estilísticos dos fatos lingüísticos comuns.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

- I – Semântica:
1. Histórico e conceitos fundamentais
 2. O problema do significado lingüístico
 3. Semântica da palavra
 - 3.1 Campos semânticos
 - 3.2 Análise componencial
 4. Semântica contexto-situacional
 - 4.1 Sentido e contexto social
 - 4.2 Pressupostos e subentendidos
 - 4.3 Atos de fala e implicaturas
 5. Relações semânticas entre palavras e frases
 6. Sinonímia e paráfrase
 7. Antonímia e contradição
 8. Polissemia e ambigüidade
 9. Híponímia e acarretamento
- II – Retórica:
1. Histórico e conceitos fundamentais
 2. Retórica aristotélica e seus desenvolvimentos modernos
 3. Argumentação: fatores de coesão e coerência
 4. Elementos discursivos da composição textual: figuras de retórica
 5. Procedimentos retóricos na produção e leitura de textos
- III – Estilística:
1. Histórico e conceitos fundamentais
 2. Estilística de Bally: fonética, morfologia e sintaxe de expressão
 3. Desenvolvimentos modernos da estilística.

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Leitura e discussão de textos básicos; 3. Aplicação de conceitos em exercícios

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABREU, A. S. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 6. ed. Cotia: Ateliê, 2003.
 ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
 BALLY, C. *Traité de stylistique française*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951.
 BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I e II*. Tradução de Maria da G. Novak e Luiza Néri. São Paulo: Nacional, 1976.
 _____. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
 BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.
 CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
 CRESSOT, M. *Le style et ses techniques*. Paris: PUF, 1947.
 DUBOIS, J. et al. *Retórica geral*. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.
 _____. *Dicionário de lingüística*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1986.
 DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1972.
 FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
 GUIRAUD, P. *A semântica*. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
 _____. *A estilística*. Tradução de Miguel Mailet. São Paulo: Ática, 1985.
 GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
 ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
 KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Córtes, 1984.
 _____. *A argumentatividade no discurso*. São Paulo: Córtes Moraes, 1986.
 _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
 _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
 KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
 LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. Lisboa: Seara Nova, 1973.
 LYONS, J. *Semântica*. Tradução de Wanda Ramos. Lisboa: Presença, 1977.
 _____. *Introdução à lingüística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia M. e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.
 MARTINS, N. S. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: Queiros, 1979.
 MONTEIRO, J. L. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
 OSAKABE, H. *Argumentação e discurso público*. São Paulo: Kairós, 1979.
 PALMER, F. R. *A semântica*. Tradução de Ana Maria Machado Chaves. Lisboa: Edições 70, 1979.
 PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação*: a nova retórica. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1996.
 TRINGALI, D. *Introdução à retórica*: retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
 ULMANN, S. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Participação nas aulas; 2. Exercícios e leitura de textos; 3. Provas escritas.
 Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Estudo do nível semântico, dos processos retóricos e estilísticos da língua portuguesa.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Diurno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Lingüística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LÍNGUA PORTUGUESA IV
CÓDIGO: LNG3052
SÉRIÇÃO IDEAL: 4º ano
OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Língua Portuguesa III
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual
CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 90 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 03 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

1. Informar ao aluno a origem e a evolução histórica da língua portuguesa;
2. Iniciar o aluno na análise dos fenômenos fonético-fonológicos, morfológicos, sintático e lexicais da língua portuguesa do ponto de vista da sua evolução histórica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

- 1.. A língua portuguesa no tempo e no espaço
 - 1.1 História externa da língua portuguesa
 - 1.2 Distribuição geográfica da língua portuguesa (domínio da língua portuguesa)
 - 1.3 Dialeto crioulo de base portuguesa
 - 1.4 Fases da história da língua portuguesa
2. Fonética histórica do português
 - 2.1 Alterações fonéticas (metaplasmos)
 - 2.2 Vocalismo
 - 2.3 Consonantismo
3. Morfossintaxe histórica do português
 - 3.1 Nomes (substantivos e adjetivos)
 - 3.2 Pronomes
 - 3.3 Artigos
 - 3.4 Numerais
 - 3.5 Verbos
 - 3.6 Advérbios
 - 3.7 Preposições e conjunções
4. Formação do léxico português
 - 4.1 Palavras de origem latina (corrente erudita e corrente popular)
 - 4.2 Formação vernácula
 - 4.3 Empréstimos
5. Português no Brasil

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Trabalhos em grupo; 3. Seminários.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALI IDA, M. S. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
BUENO, F. S. **A formação histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. 5. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
DIAS, A. E. **Sintaxe histórica portuguesa**. 4. ed. Lisboa: Clássica, 1959.
ELIAS, S. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Ática, 1998.
HUBER, J. **Gramática do português antigo**. Tradução de Maria M. Gouveia Delille. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.
MATEUS, M. H. et al. **Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual**. Coimbra: Almedina, 1983.
NUJNES, J. J. **Compêndio de gramática histórica portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Clássica, 1960.
SILVA NETO, S. **História da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
_____. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.
TARALLO, F. **Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1990.
TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. 6. ed. Tradução de C. Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1994.
WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa**. Tradução de A. Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Participação nas aulas; 2. Provas escritas
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Estudo dos diferentes aspectos do processo de formação da língua portuguesa.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Noturno	MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística	
IDENTIFICAÇÃO:			
DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LÍNGUA PORTUGUESA V	CÓDIGO: LNG3060	SERIAÇÃO IDEAL: 5º ano	CO-REQUISITOS: Não há
OBRIGATORIA (X)	OPTATIVA ()	ESTÁGIO ()	PRÉ-REQUISITOS: Língua Portuguesa IV
ANUAL/SEMESTRAL: Anual	CRÉDITOS: 08	CARGA HORÁRIA: 120 horas	
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:			
TEÓRICA: 04 horas	PRÁTICA:	TEÓRICA/PRÁTICA:	OUTRAS:
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:			
AULAS TEÓRICAS:	AULAS PRÁTICAS:	AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS	OUTRAS:
OBJETIVOS:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar ao aluno a origem e a evolução histórica da língua portuguesa. 2. Iniciar o aluno na análise dos fenômenos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais da língua portuguesa do ponto de vista da sua evolução histórica. 3. Fazer com que o aluno tenha uma visão histórica dos estudos de retórica. 4. Levar o aluno a perceber a utilização de procedimentos retóricos nos diversos meios de comunicação da atualidade 			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):			
<p>I – Gramática histórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A língua portuguesa no tempo e no espaço <ol style="list-style-type: none"> 1.1 História externa da língua portuguesa 1.2 Distribuição geográfica da língua portuguesa (domínio da língua portuguesa) 1.3 Dialeto crioulo de base portuguesa 1.4 Fases da história da língua portuguesa 2. Fonética histórica do português <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Alterações fonéticas (metaplasmos) 2.2 Vocalismo 2.3 Consonantismo 3. Morfossintaxe histórica do português <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Nomes (substantivos e adjetivos) 3.2 Pronomes 3.3 Artigos 3.4 Numerais 3.5 Verbos 3.6 Advérbios 3.7 Preposições e conjunções 4. Formação do léxico português <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Palavras de origem latina (corrente erudita e corrente popular) 4.2 Formação vernácula 4.3 Empréstimos 5. Português no Brasil <p>II – Retórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico e conceitos fundamentais 2. Retórica aristotélica e seus desenvolvimentos modernos 3. Argumentação: fatores de coesão e coerência 4. Elementos discursivos da composição textual: figuras de retórica 5. Procedimentos retóricos na produção e leitura de textos 			
METODOLOGIA DE ENSINO:			
1. Aulas expositivas; 2. Trabalhos em grupo; 3. Seminários; 4. Produção de texto e leitura.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
<p>ABREU, A. S. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 6. ed. Cotia: Ateliê, 2003.</p> <p>ALI IDA, M. S. Gramática histórica da língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.</p> <p>ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].</p> <p>BUENO, F. S. A formação histórica da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.</p> <p>CÂMARA JÚNIOR, J. M. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.</p> <p>COUTINHO, I. L. Pontos de gramática histórica. 5. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.</p> <p>DIAS, A. E. S. Sintaxe histórica portuguesa. 4. ed. Lisboa: Clássica, 1959.</p> <p>DUBOIS, J. et al. Retórica geral. Tradução de Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Cultrix, 1974.</p> <p>ELIAS, S. A língua portuguesa no mundo. São Paulo: Ática, 1998.</p> <p>FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>GUIMARÃES, E. A articulação do texto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>HUBER, J. Gramática do português antigo. Tradução de Maria M. Gouveia Delille. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.</p> <p>KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Córtes, 1984.</p> <p>_____. A argumentatividade no discurso. São Paulo: Córtes Moraes, 1986.</p> <p>_____. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.</p> <p>_____. A interação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.</p> <p>KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.</p> <p>MATEUS, M. H. M. et al. Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Coimbra: Almedina, 1983.</p> <p>NUNES, J. J. Compêndio de gramática histórica portuguesa. 6. ed. Clássica, 1960.</p> <p>OSAKABE, H. Argumentação e discurso público. São Paulo: Kairós, 1979.</p> <p>PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de argumentação: a nova retórica. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1996.</p> <p>SILVA NETO, S. História da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.</p> <p>_____. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.</p> <p>TARALLO, F. Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>TEYSSIER, p. História da língua portuguesa. 6. ed. Tradução de C. Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1994.</p> <p>TRINGALI, D. Introdução à retórica: retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1988.</p> <p>WILLIAMS, E. B. Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Tradução de A. Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.</p>			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:			
1. Participação nas aulas; 2. Provas escritas; 3. Exercícios de produção de textos			
Atividade de recuperação: prova escrita			
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):			
Estudo dos diferentes aspectos do processo de formação da língua portuguesa.			

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras – Diurno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LINGÜÍSTICA I
CÓDIGO: LNG3079
SERIAÇÃO IDEAL: 1º ano
OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Não há
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual
CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 90 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 03 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

Levar o aluno a apreender e operacionalizar os conceitos básicos de semiótica e linguística; obter os conceitos básicos de fonética e fonologia bem como aplicá-los na elaboração dos sistemas fonológicos com a finalidade de reconhecimento da sua competência linguística.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

- I – Noções básicas de Linguística
- 1. O processo da comunicação humana e as funções da linguagem
- 2. Linguística e semiótica
 - 2.1 Conceituação
 - 2.2 Objeto
 - 2.3 Modalidades: geral e específica (diacronia/sincronia)
- 3. Tipologia dos signos e signo lingüístico
- 4. Sistema, norma e fala
- II – Fonética
- 1. Aparelho fonador
- 2. Classificação das vogais e das consoantes
- 3. Palavra e sílaba
- 4. Alfabetos fonéticos
- III – Fonologia
- 1. Distinção entre fonética e fonologia
- 2. Depreensão de forma
 - 2.1 Conceito e fonema
 - 2.2 Alofonia
 - 2.3 Neutralização e arquifonema
- 3. Os supra-segmentais

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Exercícios; 3. Leituras, fichamento e seminários; 4. Trabalhos extra-classe.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I e II**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo: Nacional, 1976.
BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. São Paulo: Nacional, 1975.
CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1977.
DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
DUCROT, O.; TODOROV., T. **Dicionário das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
KINDELL, G. E. **Manual de exercícios para análise fonológica**. Brasília: S. I. L., 1976.
_____. **Guia de análise fonológica**. Brasília: S. I. L., 1977.
LOPES, E. **Fundamentos de linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
MALMBERG, B. **La phonétique**. Paris: O. O. F., 1954.
_____. **As novas tendências da linguística**. São Paulo: Nacional, 1971.
MAIA, E. M. **No reino da fala**. São Paulo: Ática, 1986.
MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Lisboa: São da Costa, 1970.
MOUNIN, G. **Introdução à linguística**. Lisboa: Iniciativa, 1970.
SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.
YAGUELLO, M. **Alice no país da linguagem**. Lisboa: Estampa, 1991.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Provas bimestrais e semestrais; 2. Fichamento e seminários; 3. Trabalhos extra-classe.
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Noções básicas de linguística, fonética e fonologia.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras – Diurno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Lingüística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LINGÜÍSTICA II
CÓDIGO: LNG3095
SERIAÇÃO IDEAL: 2º ano
OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Lingüística I
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual
CRÉDITOS: 08 CARGA HORÁRIA: 120 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 04 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

Levar o aluno a apreender e operacionalizar os conceitos básicos de morfologia, sintaxe e semântica e a reconhecer os diferentes níveis da linguagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

I – Morfologia:
1. Análise morfológica
2. Processos morfológicos lexicais e flexionais
II – Sintaxe:
1. Depreensão das unidades sintáticas
2. Um modelo de sintaxe
3. Processos sintáticos
III – Lingüística e significação:
1. Breve histórico dos estudos semânticos
2. Semântica da palavra
3. Semântica do enunciado

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Exercícios de aplicação; 3. Leituras, fichamento e seminários; 4. Trabalhos extra-classe.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BASILIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.
BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I e II**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo: Nacional, 1976.
CAGLIARI, L. C. **Questões de morfologia e fonologia**. Campinas, SP, 2002 (Lingüística, v. 5).
CALLOU, D.; LEITE, V. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Princípios de lingüística geral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
_____. **Problemas de lingüística descritiva**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
CHAFÉ, W. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Campinas, SP, 1978. (Semântica, v. 3).
FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Almedina, 1993.
GLEASON JÚNIOR, H. A. **Introdução à lingüística descritiva**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1961.
LOPES, E. **Fundamentos de lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. Tradução de Rosa V. Mattos e Hélio Pimentel. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.
MATHEWS, P. H. **Morfologia**: introducción a la teoria de la estructura de la palabra. Madrid: Paraninfo, 1980.
ORTEGA, S. V. **Fundamentos de morfologia**. Madrid: Sintesis, 1993.
PALMER, F. R. **A semântica**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. (Signos, 25).
PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.
PINTO, E. P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos. 1820/1920, fontes para a teoria e a história. São Paulo: Edusp, 1978.
SANDMANN, A. J. **Morfologia geral**. São Paulo: Contexto, 1991.
_____. **Competência lexical**: produtividade, restrições e bloqueio. Curitiba: UFPR, 1991.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Provas bimestrais e semestrais; 2. Fichamento e seminários; 3. Trabalhos extra-classe.
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Noções básicas de morfologia, sintaxe e semântica.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Noturno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Lingüística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LINGÜÍSTICA III
CÓDIGO: LNG3117
SERIAÇÃO IDEAL: 3º ano
OBRIGATÓRIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Lingüística II
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Anual
CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 60 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 02 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

Levar o aluno a apreender e operacionalizar os conceitos básicos de morfologia, sintaxe e semântica e a reconhecer os diferentes níveis da linguagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

Lingüística e significação:
1. Breve histórico dos estudos semânticos.
2. Semântica da palavra;
3. Semântica do enunciado.

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Exercícios de aplicação; 3. Leituras, fichamento e seminários; 4. Trabalhos extra-classe.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BALDINGER, K. *Teoria semântica*. Madrid: Alcalá, [1970].
DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global, 1978 (Semântica, v. 3).
GREIMAS, A. Y. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1975.
LYONS, J. *Novos horizontes da lingüística*. São Paulo: Nacional, 1979.
ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência dos significados*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Provas bimestrais e semestrais; 2. Fichamento e seminários; 3. Trabalhos extra-classe.
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Noções básicas de semântica.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Noturno
MODALIDADE: Bacharelado e Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Linguística

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: LINGÜÍSTICA IV
CÓDIGO: LNG3125
SÉRIÇÃO IDEAL: 4º ano
OBRIGATÓRIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()
PRÉ-REQUISITOS: Linguística III
CO-REQUISITOS: Não há
ANUAL/SEMESTRAL: Semestral
CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 30 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: 02 horas PRÁTICA:
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

Levar o aluno a desenvolver uma postura crítica frente aos conceitos sobre linguagem a partir de leituras, fichamentos e trabalho dirigido e a iniciar o aluno na metodologia de pesquisa lingüística. Sondagem de aptidões na pesquisa lingüística.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

Leitura dirigida a partir dos núcleos básicos em que se centram os conteúdos programáticos desenvolvidos em lingüística nos anos anteriores.

1. Fonética e fonologia.
2. Morfologia.
3. Sintaxe.
4. Lingüística e significação.
5. Teoria da comunicação.

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas expositivas; 2. Exercícios de aplicação; 3. Leituras, fichamento e seminários; 4. Trabalhos extra-classe.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BALDINGER, K. *Teoria semântica*. Madrid: Alcalá, [1970].
BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.
BORBA, F. S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. São Paulo: Nacional, 1975.
_____. São Paulo: Nacional, 1984.
_____. *Teoria sintática*. São Paulo: Queros/Edusp, 1979.
CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Introdução às línguas brasileiras*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1977.
CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1976.
DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global, 1978 (Semântica, v. 3).
DUBOIS-CHARLE, J. *Bases da análise lingüística*. Coimbra: Almedina, 1976.
DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
ELSON, B.; PICKETT, V. *Introdução à morfologia e à sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1973.
GREIMAS, A. Y. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1975.
KINDELL, G. E. *Manual de exercícios para análise fonológica*. Brasília: S. I. L., 1976.
_____. *Guia de análise fonológica*. Brasília: S. I. L., 1977.
LOPES, E. *Fundamentos de lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.
LYONS, J. *Novos horizontes da lingüística*. São Paulo: Nacional, 1979.
MAIA, E. M. *Elementos de lingüística geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1970.
MALMBERG, B. *La phonétique*. Paris: P. O. F., 1954.
_____. *As novas tendências da lingüística*. São Paulo: Nacional/USP, 1971.
MERRIFIELD, W. R. *Laboratory manual for morphology and syntax*. Santa Anna, Califórnia: S. I. L., 1967.
MOUNIN, G. *Introdução à lingüística*. Lisboa: Iniciativa, 1970.
NIDA, E. *Morphology: the descriptive analysis of wordes*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1967.
PERINI, M. A. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. Belo Horizonte: Virgília, 1976.
TESNIERE, L. *Esquisse d'une syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1953.
ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência dos significados*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.
SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Provas bimestrais e semestrais; 2. Fichamento e seminários; 3. Trabalhos extra-classe.
Atividade de recuperação: prova escrita

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Noções básicas de semântica.

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Noturno	MODALIDADE:: Licenciatura	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Didática	
IDENTIFICAÇÃO:			
DISCIPLINA OU ESTÁGIO: PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS I OBRIGATÓRIA (X) OPTATIVA () ESTÁGIO ()	CÓDIGO: DDA7654	SERIAÇÃO IDEAL: 10º Semestre	
PRÉ-REQUISITOS: Didática	CO-REQUISITOS: Conteúdos de Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa e Brasileira		
ANUAL/SEMESTRAL: Semestral	CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas	
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:			
TEÓRICA: 03 horas	PRÁTICA:	TEÓRICA/PRÁTICA:	OUTRAS:
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:			
AULAS TEÓRICAS: Todos os alunos inscritos	AULAS PRÁTICAS:	AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS	OUTRAS:
OBJETIVOS:			
Licenciar o professor de Português do 1º e 2º graus de modo que ele veja, no ensino de língua em geral e no ensino da língua portuguesa em particular, não apenas um instrumento de comunicação (produto) mas um espaço privilegiado para a formação do indivíduo, isto é, um espaço privilegiado para o desenvolvimento/organização do pensamento e a sua expressão oral e escrita e vice-versa (processo)..			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):			
I – ARTICULAÇÃO FORMA/MATÉRIA			
1. Licenciatura/bacharelado			
2. Pedagogia/letras			
3. Ensino/pesquisa			
4. Teoria/prática			
5. Forma (método)/conteúdo			
6. ensino (professor)/aprendizagem (aluno)			
7. Universidade (3º grau)/1º e 2º graus			
II – ARTICULAÇÃO LINGUAGEM/LÍNGUAS			
1. Língua materna/línguas estrangeiras			
2. Linguística teórica/linguística aplicada			
3. Invariantes/variáveis			
III – ARTICULAÇÃO SUJEITO/OBJETO			
1. Esquema clássico de comunicação			
2. Esquema interacional: o diálogo ou relações intersubjetivas assimétricas			
IV – OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUAS			
1. Produção e compreensão de textos			
2. Língua oral e língua escrita			
V – ADEQUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA AOS ALUNOS: MOTIVAÇÕES E INTERESSES			
VI – MERCADO DE TRABALHO			
VII – PREPARAÇÃO PARA OS ESTÁGIOS			
1. Gramática e léxico			
2. Todo e parte			
3. Simples e complexo.			
METODOLOGIA DE ENSINO:			
1. Seminários; 2. Aulas expositivas			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral I e II. Tradução de Maria da G. Novak e Luiza Néri. São Paulo: Nacional, 1976.			
BUBER, M. Eu e tu. São Paulo: Moraes, [s.d.].			
CULIOLI, A. Representation, referential processes, and regulation: language activity recognition. In: MONTANGERO, J. I.; TRYUPHON, A. (eds.). <i>Language and cognition</i> , n. 10. Geneva: Fondation Archives Jean Piaget, 1989, p. 97-124.			
DASCAL, M. Reflexão de textos, um processo de aproximação gradual. In: Subsídios à proposta.			
FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.			
FRANCHI, C. Criatividade e gramática. São Paulo: SE/CENP, 1988.			
GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Linguística e ensino do português. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.			
GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1987.			
GOES, L. P. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira, 1984.			
HALLIDAY, M. A. K. et al. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Tradução de Myriam Freire Moran. Petrópolis: Vozes, 1974.			
ILARI, R. A lingüística e o ensino de língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.			
KATO, M. A. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.			
_____. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.			
LEITE, I. C. M. Invasão da catedral: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.			
PIATTELI-PALMARINI, M. (Org.). Théories du langage: théories de l'apprentissage, 1979.			
REZENDE, L. M. Estudo do instrumento de avaliação: prova de comunicação e expressão do verticular V INSTITUIÇÃO C 1987. Pesquisa , São Paulo, n. 1, p. 99, 1988.			
_____. Ciências do homem e para o homem. In: Pensando a educação. São Paulo: INSTITUIÇÃO C, 1989.			
_____. Gramática e ensino de língua. Estudos Gramaticais , Araraquara, n. 1, v. 3, p. 132-154, 1989 (Série Encontros).			
_____. A interdisciplinaridade e especificidade lingüística. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. Comunicação... Campinas, 1990.			
_____. Linguagem e sociedade: o ensino de língua. Didática , São Paulo, 1992.			
_____. Ensino de língua: relação teoria e prática. In: SEMINÁRIO DO GEI, 41., Ribeirão Preto. Comunicação... Ribeirão Preto, 1993.			
ROULET, E. Teorias lingüísticas: gramáticas e ensino de línguas. Tradução de Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.			
ROUSSEAU, J. J. Ensaio sobre a origem das línguas. Lisboa: Estampa, 1981. (Clássicos de bolso).			
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.			
_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de português – 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1994.			
SCHAFF, A. Linguagem e conhecimento. Coimbra: Almedina, 1974.			
SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.			
YAGUELLO, M. Alice no país da linguagem: para compreender a lingüística. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa; Estampa, 1990.			
ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:			
1. Monografia sobre um assunto escolhido dentro do tema de ensino de línguas em confronto com uma situação prática de ensino.			
2. Observação do discurso e das atitudes dos alunos em relação ao seu próprio desenvolvimento.			
3. Atividade de recuperação: prova escrita, trabalho ou relatório substitutivo.			
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):			
Este curso faz uma reflexão que articula língua e linguagem. O ensino de língua, como está organizado em nossas escolas de 1º, 2º e 3º graus, trabalha apenas com o produto (línguas naturais) e deixa de lado o processo (linguagem) responsável pela organização de tais produtos (línguas).			

PROGRAMA DE DISCIPLINA - INSTITUIÇÃO C

CURSO: Letras –Noturno
MODALIDADE: Licenciatura
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Didática

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA OU ESTÁGIO: PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS II
CÓDIGO: DDA7662
SERIAÇÃO IDEAL: ao longo do curso
OBRIGATORIA () OPTATIVA () ESTÁGIO (X)
PRÉ-REQUISITOS:
CO-REQUISITOS: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação, Didática, Conteúdos de Língua Portuguesa, Literaturas Portugues e Brasileira
ANUAL/SEMESTRAL:
CRÉDITOS: 10 CARGA HORÁRIA: 150 horas

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL:

TEÓRICA: PRÁTICA: grupos de 3 a 4 alunos
TEÓRICA/PRÁTICA: OUTRAS:

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS: AULAS PRÁTICAS:
AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS OUTRAS:

OBJETIVOS:

Fazer com que os estágios sejam os pontos de convergência entre teoria e prática

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):

1. O diálogo, a identidade e a produção de textos
2. Montagem e desmontagem de um texto: atividade epilingüística
3. Produção (redação) e interpretação de texto (leitura)
4. Gêneros redacionais: a narração, a descrição e a dissertação
5. Outros gêneros: cartas e documentos
6. Gramática e texto
7. Léxico e gramática
8. A literatura no ensino fundamental e médio

METODOLOGIA DE ENSINO:

1. Aulas tradicionais de regência, mediante autorização da escola de ensino fundamental e médio.
2. Aulas tradicionais de observação, mediante autorização da escola de ensino fundamental e médio.
3. Assessorias às escolas de ensino fundamental e médio.
4. Trabalhos de pesquisa em ensino de língua cuja elaboração tenha exigido a freqüência do pesquisador no ambiente escolar e a convivência com professores e alunos.
5. Cursos de extensão à comunidade INSTITUIÇÃO Ciana e araraquense coordenados pelos professores de Prática de Ensino em Letras e ministrados pelos estagiários.
6. Aulas ministradas pelo próprio estagiário em estabelecimento de ensino, desde que orientadas pelo professor de Prática de Ensino de Letras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Ver bibliografia de Prática de Ensino de Português I

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

1. Serão avaliados o envolvimento e o desempenho dos alunos.
2. Atividade de recuperação: prova escrita, trabalho ou relatório substitutivo

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):

Articulação entre linguagem (processo) e línguas (produto).