

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO – CAMPUS SÃO PAULO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

YURI WITTLICH CORTEZ

LÍNGUA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
PEDAGÓGICAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
LICENCIATURAS DO IFSP – *CAMPUS SÃO PAULO*

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

SÃO PAULO

2018

YURI WITTLICH CORTEZ

LÍNGUA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
PEDAGÓGICAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
LICENCIATURAS DO IFSP – *CAMPUS SÃO PAULO*

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de São Paulo, *Campus São Paulo*, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Pereira Santos

São Paulo

2018

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C827L Cortez, Yuri Wittlich
 Língua e formação de professores - concepções
 teóricas e pedagógicas das disciplinas de língua
 portuguesa para licenciaturas do ifsp - campus
 são paulo / Yuri Wittlich Cortez. São Paulo:
 [s.n.], 2018.
 64 f.

Orientadora: Alice Pereira Santos

Monografia (Especialização em Formação de
Professores com Ênfase no Ensino Superior) -
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Língua
Portuguesa. 3. Licenciatura. 4. Pedagogia
Histórico-crítica. I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

YURI WITTLICH CORTEZ

Língua e formação de professores – concepções teóricas e pedagógicas das disciplinas de língua portuguesa para licenciaturas do IFSP – campus São Paulo

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo

Data: ____/____/____

Avaliação: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alice Pereira Santos

Prof^a. Dr^a. Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira

Prof^a Dr^a. Alessandra Ferreira Ignez

este trabalho é dedicado às e aos colegas da Especialização em Formação de Professores; não é nada fácil a vida de estudar e trabalhar (e estudar de novo), mas vocês fizeram esses três semestres que passamos juntos valerem bastante a pena.

agradecimentos

agradecemos a Deus e a nossa família, sem cuja ação coordenada provavelmente não estaríamos aqui;

agradecemos imensamente a nossa orientadora, que teve a paciência e delicadeza para lidar com nossos sumiços, com nossa dificuldade em soar científico e com nossa vontade de xingar os fascistas e golpistas a cada duas linhas do trabalho;

agradecemos às professoras Eliana Roda e Alessandra Iñez, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões;

agradecemos imensamente às professoras da Especialização em Formação de Professores, cuja ética e dedicação nos inspiraram mais do que qualquer um dos autores que nos fizeram ler;

agradecemos a todas e todos os professores extraordinários cujo trabalho acendeu e manteve acesa em nós a vontade de sermos também professores extraordinários, entre eles o prof. João, a profa. Deisy, as profas. Edna e Glaucia, a profa. Carolina e o prof. Daniel, a profa. Ana, a profa. Miriam, o prof. Yi Shin, a profa. Verena, o prof. Freire, todos os colegas professores do Núcleo de Consciência Negra, em especial os da Frente de Português, bem como os amigos da Escola Alef;

agradecemos ao Lucas e ao Diego por terem aguentado a eventual demora para limpar a caixa de areia da gata e lavar o banheiro ou a louça nesses últimos meses, em que não fizemos muita coisa além de trabalhar na escola durante o dia e na monografia durante a noite;

agradecemos imensamente à Natália, chuva da nossa vida, por não nos deixar desanimar quando o desafio de escrever um texto feio como tem de ser as monografias era muito pesado, e por nos perdoar os passeios que não demos juntos durante essa fase final da escrita.

RESUMO:

WITLICH CORTEZ, Yuri. Língua e formação de professores – concepções teóricas e pedagógicas das disciplinas de língua portuguesa para licenciaturas do IFSP – *campus* São Paulo. Programa de Especialização em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Paulo. São Paulo, 2018.

Este trabalho apresenta uma análise dos fundamentos teóricos e pedagógicos das disciplinas de língua portuguesa para licenciaturas do IFSP – *campus* São Paulo. A partir da análise documental dos ementários das disciplinas, procura verificar em que medida elas repetem conteúdos de língua portuguesa, previstos para o Ensino Médio, e em que medida proveem os professores em formação de conhecimentos linguísticos relevantes para sua atuação profissional, acadêmica e política. Parte, para isso, de critérios de análise baseados em categorias da pedagogia histórico-crítica de Demerval Savianni.

Palavras-chave: Formação de Professores; Língua Portuguesa; Licenciatura; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This work analyses the theoretical and pedagogical foundations of the Portuguese Language courses for the graduations aimed at training teachers at IFSP – campus São Paulo. Through the documental analysis of the courses' programs, it attempts at verifying by how much they merely repeat High School Portuguese curriculum, and how much they provide teachers in training with relevant linguistic knowledge for their professional, academic and political life. It uses, to this end, criteria based on categories stemming from Demerval Savianni's historical-critical Pedagogy.

Key-words: Teachers' training; Portuguese; Historical-Critical Pedagogy.

Sumário

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Primeiras palavras..... | 10 |
| 1. De onde falamos | 18 |
| 1.1 A pedagogia histórico-crítica..... | 18 |
| 1.2 Língua e ideologia | 21 |
| 2. Os saberes que configuram o processo educativo | 23 |
| 2.1 O saber pedagógico e o saber didático curricular | 23 |
| 2.2 O saber crítico-contextual e o saber atitudinal | 24 |
| 2.3 Os saberes específicos | 24 |
| 3. A ementa..... | 26 |
| 4. As disciplinas..... | 30 |
| 4.1 Língua Portuguesa (licenciatura em Ciências Biológicas) | 30 |
| 4.2 Comunicação e Linguagem (licenciatura em Física) | 31 |
| 4.3 Leitura e Produção de Texto (licenciatura em Geografia) | 32 |
| 4.4 Comunicação e Linguagem (licenciatura em Matemática) | 34 |
| 4.5 Leitura, Produção e Interpretação de Texto (licenciatura em Química)..... | 36 |
| 4.6 Tópicos de Língua Portuguesa (licenciatura em Letras) | 38 |
| 5. Considerações e questões finais | 40 |
| 6. Referências bibliográficas | 44 |
| 7. Anexos..... | 47 |
| 7.1 Ementa de Língua Portuguesa (licenciatura em Ciências Biológicas) | 47 |
| 7.2 Ementa de Comunicação e Linguagem (licenciatura em Física) | 50 |
| 7.3 Ementa de Leitura e Produção de Texto (licenciatura em Geografia) | 51 |
| 7.4 Ementa de Comunicação e Linguagem (licenciatura em Matemática) | 53 |
| 7.5 Ementa de Leitura, Produção e Interpretação de Texto (licenciatura em Química) | 60 |
| 7.6 Ementa de Tópicos de Língua Portuguesa (licenciatura em Letras) | 62 |

Primeiras palavras

A Darcy Ribeiro é atribuída a ideia de que a crise da educação brasileira não é uma crise; é um projeto. De fato, conforme o professor Saviani (2013), a intencionalidade de tal ‘projeto’ se comprova, entre outras coisas, pela sistemática protelação da universalização do ensino fundamental brasileiro, pela escassez de investimentos a ele destinados e pela conseqüente impossibilidade de elevação de sua qualidade.

Os professores do ensino superior têm que, diante disso, ensinar para alunos cuja capacidade de leitura e interpretação está aquém do necessário para a compreensão e produção de textos acadêmicos ou de caráter crítico – aquém, de fato, dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico (DE OLIVEIRA, 2011). Segundo a professora Oliveira, a partir da série de pesquisas que conduziu sobre a capacidade de interpretação de textos dos graduandos, “pode-se hipotetizar que, independentemente do Estado de proveniência, universidade ou curso, é fato que há uma deficiência na compreensão em leitura dos estudantes universitários brasileiros”.

Se uma dificuldade de leitura impede a adequada formação profissional de nossos universitários, seus efeitos são ainda mais deletérios nas licenciaturas, quer por impedir o pleno desenvolvimento crítico de nossos futuros professores, quer também por impor uma barreira a sua capacidade de comunicação com os próprios alunos. Diante disso, as disciplinas de língua portuguesa das licenciaturas enfrentam o duplo desafio: por um lado, sanar as dificuldades de domínio da língua oriundas do próprio ensino médio; por outro lado, cumprir um propósito mais específico a seu contexto, ou seja, o de desenvolver a relação dos licenciandos com a língua necessária para sua reflexão e atuação enquanto membros de uma comunidade acadêmica e enquanto professores.

As implicações, causas e conseqüências desse cenário estão naturalmente ligadas a um contexto muito mais amplo que um par de disciplinas de língua portuguesa espalhado pelas licenciaturas. A educação, como um todo, e o currículo, em particular, estão intimamente atrelados ao desenvolvimento das relações sociais e produtivas que os englobam (SAVIANI, 2016). Estudar a fundo essa problemática exigiria, entre outras

coisas, analisar as tensões de classe e os projetos político-econômicos que orientam a atual configuração dos currículos, modelos de financiamento e pressupostos organizacionais da educação básica; exigiria ainda o estudo do papel das universidades – entre outras IES (Instituições de Ensino Superior) com cursos de licenciatura – como agentes hegemônicos ou contra hegemônicos dessa luta política, tendo em vista a estrutura disciplinar dos cursos de formação de professores, a pesquisa produzida em relação a essa formação, bem como a educação em geral, e os projetos de extensão e estágio pelos quais os graduandos têm, em geral, seu primeiro contato com a sala de aula para além da posição de alunos. A partir daí, sim, seríamos capazes de desenvolver uma compreensão mais completa e sistematizada tanto do domínio frágil da língua portuguesa entre jovens universitários brasileiros quanto das consequências disso em sua grade curricular, especialmente no que concerne às disciplinas de língua portuguesa para o ensino superior.

Tendo em vista, no entanto, as evidentes limitações conferidas pelo formato monografia, ao qual se prestam trabalhos de escopo mais restrito, optamos por investigar um aspecto específico do problema, a partir do qual esperamos poder tanto construir induções a respeito do cenário mais amplo da formação de professores quanto traçar caminhos para o prosseguimento de pesquisas futuras a respeito do tema. Assim, nosso trabalho restringirá seu escopo às grades curriculares das licenciaturas do *campus* São Paulo. Especificamente, analisaremos a ementa das disciplinas dos primeiros semestres de cada curso que se preocupam com o tema da escrita e interpretação de texto, a saber: Língua Portuguesa (Licenciatura em Ciências Biológicas); Comunicação e Linguagem (Licenciatura em Física); Leitura e Produção de Texto (Licenciatura em Geografia); Comunicação e Linguagem 1, 2 e 3¹ (Licenciatura em Matemática); Leitura, Produção e Interpretação de Texto (Licenciatura em Química); e Tópicos de Língua Portuguesa 1 e 2 (Licenciatura em Letras). Pretendemos, com essa análise, verificar o que há aí que meramente repete conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e nos PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2007) – uma redundância que pode servir de evidência da fragilidade da habilidade linguística desenvolvida no Ensino Médio. Mais ainda, pretendemos verificar o que essas disciplinas acrescentam aos

¹ Comunicação e Linguagem 3, excepcionalmente, não é oferecida no começo da licenciatura em Matemática, mas no último semestre.

licenciandos em termos de sua relação com a linguagem enquanto professores em formação; ou seja, como essas disciplinas se preocupam com a língua em seus aspectos pedagógico, acadêmico e ideológico.

A orientação para a educação do Instituto Federal em geral se dá na própria lei que institui a Rede Federal, Científica e Tecnológica de que faz parte: conforme seus artigos 7º e 8º, é obrigação dos institutos que 20% de seus cursos sejam “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 2008). Mais especificamente, segundo o Projeto do Curso de Especialização Pós Graduação Lato Sensu em Formação de Professores – ênfase no Magistério Superior, a existência desse curso se justifica, entre outras coisas, por colaborar com o desenvolvimento da educação nacional “propiciando ambientes onde o professor formador possa investigar e refletir sobre sua prática em sala de aula, fundamentado em teorias que promovam reflexões a respeito do processo ensino e aprendizagem de diversas áreas de conhecimento” (*idem*, p.6). Sendo assim, nossa proposta de investigar um componente curricular dessas licenciaturas nos põe em ressonância tanto com os objetivos mais amplos do Instituto quanto com as metas de nosso próprio curso.

O primeiro impulso de nossa pesquisa surgiu de nossa curiosidade em verificar especificamente em que medida as disciplinas de língua portuguesa para as licenciaturas do IFSP – *Campus* São Paulo – fazem mera função paliativa, transmitindo aos alunos conteúdos previstos para o ensino básico, mas que não se solidificaram ou transmitiram² efetivamente no tempo previsto. Disso decorreu a questão seguinte: em que medida, por sua vez, essas disciplinas transmitem aos alunos conteúdos de fato específicos e relevantes à sua atuação como professores e como pensadores da educação?

Ora, responder a essa segunda pergunta exige de nós um passo ainda além: o que significa, ou o que constitui, um conteúdo linguístico “relevante” para a atuação no campo da educação, dentro e fora da sala de aula? Essa questão nos força a retomar os pressupostos basilares de nossa concepção pedagógica e linguística, como veremos adiante.

² Usamos o verbo “transmitir” ao longo de nosso trabalho, para caracterizar o processo pelo qual educadores ensinam conteúdos a educandos, sem aceitar que isso pressuponha uma “recepção” passiva da parte destes. Partimos do princípio, porém, que do ponto de vista concreto há determinados conteúdos específicos que o professor detém, que é seu dever ético e profissional garantir que seus alunos estejam, ao fim de seu curso, em posse destes conteúdos, e que o verbo “transmitir” expressa adequadamente – ainda que não em todas as suas nuances – esse processo.

Cabe ainda destacar problemas que surgiram durante a elaboração deste projeto; O primeiro deles, a verificação da eficácia desses cursos de português nas licenciaturas: há avanços perceptíveis na capacidade de escrita e interpretação de textos acadêmicos dos alunos após sua conclusão? Há alguma evidente transformação em sua relação com a linguagem como um todo, especialmente em seus aspectos científico e pedagógico? O segundo deles, uma questão anterior que ajuda a avaliar a urgência dessas disciplinas: em que medida as dificuldades de escrita e interpretação de texto dos alunos das licenciaturas contribuem para a evasão, em especial no primeiro ano?

A pesquisa de Ramanoski e Miranda Júnior (2016) sobre a evasão de graduandos da licenciatura em química do IFSP – *Campus* São Paulo sugere que o primeiro semestre de curso é aquele em que o maior número de evasões acontece. Segundo os autores:

De uma forma geral, os dados obtidos estão de acordo com os estudos de Cunha, Tunes e Silva (2001), Mazzetto e Carneiro (2002), Arruda et al. (2006), Silva Filho et al. (2007) e Baggi e Lopes (2011), que apontam o fato de muitos alunos abandonarem seu curso de graduação, ainda no ano de ingresso, permanecendo na IES por não mais do que um único semestre letivo. (p.12)

Ainda que os autores não consigam apontar com precisão as causas dessa evasão, não é desprezível a hipótese de que isso esteja, entre outras coisas, relacionado às dificuldades de leitura e escrita de que nos fala de Oliveira.

No fim das contas, nosso trabalho não pode responder a todas as questões que inicialmente nos motivaram. A Especialização não é um lugar particularmente privilegiado no campo da pesquisa científica, e seria incompatível com nossa rotina de trabalho, essencial para nossa sobrevivência, que dedicássemos o tempo necessário para resolver as questões todas – organizando entrevistas com docentes e alunos, acompanhando aulas, eventualmente investigando mais a fundo a estrutura burocrática do Instituto etc. Dessa forma, nosso trabalho se contentará em sistematizar alguns dos elementos teóricos que permitam a análise de planos curriculares de disciplinas de português para licenciaturas, do ponto de vista do papel dessas disciplinas na formação de professores – uma sistematização que poremos em prática justamente, como dito, na análise das disciplinas do tipo no *campus* São Paulo. Ainda que reconheçamos que tais ementas não sejam ‘camisas de força’ para os professores do Instituto, e que haja espaço

para professores críticos e inventivos superarem eventuais deficiências ou inadequações no plano dessas disciplinas, nos parece que a reformulação curricular em bases mais progressistas propiciará para eles uma margem de ação ainda mais abrangente.

Por fim, a hipótese de que os conteúdos desses cursos sejam em grande medida redundantes com o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se confirmada, colocará nosso trabalho na esteira daqueles dos pensadores da pedagogia crítica que, continuamente, denunciam o projeto de precarização do ensino básico brasileiro.

O primeiro passo da elaboração deste trabalho foi a busca por uma bibliografia a respeito das dificuldades de escrita de jovens ingressantes à universidade. O propósito dessa etapa foi justamente tentar averiguar em que medida essas dificuldades se manifestavam, especialmente se a ponto de se fazerem notar, o que poderia explicar mais tarde a ocorrência das redundâncias de conteúdo com o Ensino Médio, caso fossem encontradas.

Nessa primeira fase se destacou para nós o trabalho da professora e psicóloga Katya Luciane de Oliveira. Além do artigo de 2011 a que já fizemos menção – “Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior” –, encontramos outros artigos sobre a capacidade de interpretação de texto dos jovens universitários, dos quais a professora é também coautora: “Compreensão em Leitura Em Universitários: Estudo Comparativo” (BELUCE et al. 2011); “Estudo das relações entre compreensão de leitura e desempenho acadêmico na universidade” (DE OLIVEIRA, SANTOS, e PRIMI, 2003). Outro dos artigos que trabalha essa questão pelo viés mais atrelado à Psicologia é o “Leitura e Redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção” (SAMPAIO, SANTOS, 2002). Enquanto os primeiros têm um caráter mais diagnóstico acerca da situação geral da leitura e escrita entre jovens universitários brasileiros, este último apresenta a avaliação de um projeto concreto de intervenção diante dessa situação. De qualquer forma, o resultado geral é desanimador; segundo essas autoras, mais vinculadas à psicologia, o “nível de compreensão leitora dos estudantes universitários está aquém do esperado para obtenção e elaboração de conhecimentos necessários no ensino superior” (BELUCE, 2011, p.8).

De caráter mais alinhado aos estudos da didática do português propriamente, encontramos o trabalho “A escrita na universidade” (FIAD, 2011), que se preocupa com

o que os próprios graduandos dizem a respeito de sua capacidade de escrita e interpretação diante do contexto acadêmico. Este é de particular interesse para nosso trabalho porque, em seu texto, a professora Raquel Fiad constrói sua argumentação justamente a partir dos textos que recolheu como responsável pela disciplina ‘Prática de leitura e produção de texto’, na Unicamp, durante as décadas de 1980 e 90. Aí a professora destaca não exatamente um “déficit” na capacidade de leitura e escrita dos alunos, mas antes uma dificuldade de adaptação na transposição entre os modos de compor gêneros escolares e os dos gêneros acadêmicos propriamente – o que já pode indicar caminhos diferentes para disciplinas de ensino de língua portuguesa nas licenciaturas, menos reativos para as “deficiências” herdadas do ensino básico, mais voltados à formação específica de um leitor/autor acadêmico.

O próximo passo de nossa pesquisa foi o de nos familiarizarmos com as bases legais que sustentam a formação de escritores e leitores no Brasil, partindo da LDB em geral para os Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos complementares da área de “Linguagens e suas tecnologias” – a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda não estando em vigor. No entanto, conforme procedíamos à leitura desses documentos, nos dávamos conta de que a sistematização de conteúdos de aprendizagem propriamente é bastante vaga, com uma ênfase maior em habilidades de leitura e escrita em geral. De fato, apesar dos problemas que a BNCC encampada pelo atual governo apresenta, a ênfase em “métodos, procedimentos, competências e habilidades”, em detrimento dos conteúdos propriamente, já se manifesta desde muito antes (MARSIGLIA et al., 2017).

Segundo Marsiglia e seus colegas, essa virada na educação, no plano global, pode ser observada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A agenda para a educação proposta por essa conferência, encampada não apenas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mas também pelo Banco Mundial, “aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação” (*idem*, p.113). Essa tendência, segundo os autores, continuou se agravando no decorrer da virada do século. No Brasil, especificamente, o impulso de controle da classe empresarial sobre a educação se encarna em organismos como a

Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e o próprio Todos pela Educação.

O primeiro desafio que esse contexto engendra é o da comparação entre os conteúdos das ementas que pretendemos analisar e as dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso porque de fato a orientação dos PCN é mais em função das “competências e habilidades” (BRASIL, 2000, p. 14) que de quaisquer conteúdos objetivamente sistematizados; o enfoque dos PCN e orientações subsequentes é inclusive o de “mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores” (BRASIL, 2006, p. 79) – como o critério do “significativo”, porém, é dado antes pelo professor, refletindo sobre a realidade local de sua comunidade escolar, mesmo aí os conteúdos não ficam explícitos. Para resolver este impasse, faremos referência aos quadros disponíveis nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (pp.37-39) sempre que o que parece um “conteúdo” pertinente ao ensino médio se manifestar nas disciplinas analisadas.

O segundo desafio que surge desse contexto é a questão política propriamente: tanto os PCN como as BNCC como as disciplinas cujas ementas analisaremos são configuradas pelo caldo ideológico do capitalismo tardio. As concepções pedagógicas e linguísticas que nos orientam não podem ser meramente positivas ou pragmáticas, como tampouco podem se dar ao luxo de idealismos. Para marcar mais claramente a posição teórica de nosso trabalho compusemos o primeiro capítulo dessa monografia, em que explicamos brevemente nossa filiação às pedagogias críticas e à noção da palavra como o “objeto fundamental do estudo das ideologias” (BAKHTIN, 2000, p. 36).

O segundo capítulo prossegue à preparação do trabalho de análise em si, através da elucidação dos critérios pelos quais selecionamos os conteúdos que consideraríamos como relevantes e específicos para a formação de professores nas disciplinas que avaliamos. Organizamo-nos a partir do que Savianni (2016) chama de “saberes” que configuram o processo educativo (p. 65) – ainda que, para os propósitos da análise, nós os tenhamos reagrupado em três grupos, ao invés de cinco.

Depois da caracterização teórica de nossa concepção, e da subsequente eleição dos critérios de análise, partimos nos capítulos 3 e 4 para a análise propriamente das

ementas das disciplinas de língua portuguesa das licenciaturas do IFSP – *campus* São Paulo. Se no capítulo 3 traçamos algumas considerações gerais sobre a ementa enquanto gênero, a partir das similaridades observadas, no capítulo seguinte selecionamos, em cada ementa, palavras ou frases chave que fazem referência ao tipo de conteúdo relacionado no capítulo segundo – ou, ainda, aos “conteúdos” das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ao longo do capítulo, procuramos os significados possíveis da presença ou ausência desses campos de significado em cada ementa, e suas consequências para a relação entre os licenciandos, sua língua e a sala de aula. Anexas ao trabalho irão ainda as ementas das disciplinas em si.

No capítulo final, nos dedicamos às conclusões – bastante parciais – que extraímos de nossa análise. Indicamos ainda algumas questões que permanecem abertas, ou que nosso trabalho acabou por abrir.

1. De onde falamos

O primeiro princípio de que partimos para orientar nossa concepção científico-filosófica – e portanto pedagógica – é o de que “[t]udo o que a história nos mostra é produto da atividade prática dos homens (...) Tanto o desenvolvimento das forças produtivas como a destruição de determinadas relações sociais e tanto as relações econômicas como as políticas são produto da atividade prática dos homens” (VÁZQUEZ, 2011, pp. 340-341). Ademais, uma vez que essa atividade prática é a base de toda história humana, também o é da história das ideias: “A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio directamente entrelaçada com a actividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como refluxo directo do seu comportamento material” (MARX e ENGELS, 1982).

1.1 A pedagogia histórico-crítica

As diferentes escolas pedagógicas em disputa não existem apenas em relação a si mesmas, em etérea disputa filosófica de ideia contra ideia. São, antes, a expressão de relações materiais concretas, e expressão de interesses de classe contraditórios tanto entre si quanto internamente. O primeiro movimento que devemos fazer, portanto, para situar teoricamente nosso trabalho, é descobrir através de qual das diversas matizes do pensamento pedagógico seremos capazes de eleger critérios de análise que se preocupem com uma formação de professores orientada não apenas para sua ação técnica, mas para formar educadores preocupados com a condição social de seu trabalho, as formas pelas quais a luta de classes oprime a si e a seus alunos, e os caminhos através dos quais a pedagogia e a pesquisa sobre temas de educação podem ajudar a superar essa situação de opressão.

Em “Democratização da Escola Pública” (1990), José Carlos Libâneo mapeia as grandes “tendências pedagógicas” em disputa no campo educacional, conforme os condicionantes sócio-políticos que “configuram diferentes concepções e homem e de sociedade, e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 1990,

p.3). A grande clivagem observada por Libâneo é aquela entre as tendências de tipo liberal e as de tipo progressista.

A pedagogia liberal, conforme o autor, é “manifestação” da “sociedade de classes” (*idem*, p.6). Ela parte do princípio de que a escola deve “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais”, com ênfase na promoção da cultura individual e adesão às regras sociais. Evidentemente, tendo em vista o dinamismo de nossa sociedade, essa pedagogia se subdivide e manifesta em diversas formas: de acordo com o desenvolvimento de contradições internas da burguesia ou com a posição de classe dos estudantes, essa pedagogia pode se apresentar em uma faceta tradicional e abertamente autoritária, ou renovada e subjetiva, ou ainda tecnicista, com forte ênfase na preparação do aluno para o mercado de trabalho. Todas elas, porém, tomam a realidade do capitalismo como dada e insuperável, e a função do professor como mero facilitador – mais ou menos autoritário – da adaptação do aluno às normas da sociedade de classes, pelo que não se cumprem a nossos propósitos.

As tendências progressistas, por outro lado, são as que “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (*idem*, p.20). Nelas, portanto, podemos procurar os pressupostos pedagógicos nos quais uma formação de professores verdadeiramente crítica e sócio-historicamente localizada pode se firmar.

Libâneo distingue aí três grandes tendências entre as pedagogias progressistas. A primeira delas, a pedagogia libertadora, tributária do pensamento de Paulo Freire, caracteriza-se pelo engajamento dialógico e democrático entre educandos e educadores. Esse diálogo é marcado pela problematização dos conteúdos, do mundo e das relações que o produzem, num plano mais geral, mas também pela ênfase na interdependência entre os atos de ensinar e aprender, e na construção da humanidade, sempre incompleta, de educandos e educadores (FREIRE, 2003).

A segunda dessas tendências é a da pedagogia libertária, cuja ênfase recai especialmente nos procedimentos de autogestão e organização do ambiente escolar, segundo Libâneo (1990, p. 25). “As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não exigidas. São um instrumento a mais, porque o importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica” (*idem*, p.26).

A terceira tendência se trata da pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, ou pedagogia histórico-crítica, cuja principal referência é o trabalho de Demerval Saviani. Libâneo escolhe chamá-la daquela forma por entender que, para essa escola pedagógica, “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (*idem*, p.29). Conforme o autor, a pedagogia histórico-crítica presta-se ao papel de transformar a escola “a partir de condições existentes”. Antes de buscar mudar suas estruturas de poder – que percebe serem determinadas por relações produtivas históricas muito além do alcance da própria escola – preocupa-se em servir aos interesses populares pelo oferecimento de um ensino de qualidade. Mais do que meramente transmitir conteúdos aos alunos filhos das classes trabalhadoras, como o pretendem as tendências tecnicistas, a preocupação dessa pedagogia é a de ligar esses conteúdos “de forma indissociável, à sua significação humana e social” (*idem*, p.30).

Assim, a pedagogia histórico-crítica se faz mais adequada como base a nosso trabalho de análise, justamente por sua possibilidade de resistência à degradação do ensino público pela via institucional. A execução da pedagogia do oprimido, por exemplo, ou das pedagogias anarquistas em geral, exige ou um espaço de ensino além do da escola ou uma transformação profunda nos parâmetros legais e culturais pelos quais ela se organiza. A possibilidade de abandonar uma grade curricular e reformulá-la conforme os impulsos da comunidade de educandos e educadores é incompatível com a própria organização burocrática do sistema de ensino, além de poder significar barreiras no acesso aos educandos em processos externos, como vestibulares e concursos.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, apresenta o potencial de realizar o papel social “esperado” da escola de forma superior à própria pedagogia tecnicista. Por “conteudista” que possa parecer seu caráter, há três ponderações importantes a ser feitas. Em primeiro lugar, o conteúdo filosófico, científico e artístico produzido pela humanidade é também fator de humanização, especialmente se mediado por sua crítica histórica. Em segundo lugar, supor que a recusa de uma criança ou um adolescente a determinado conteúdo signifique a obsolescência do próprio conteúdo é exagerar a capacidade cognitiva de um ser humano ainda no início de seu processo de formação, pelo que o professor precisa da capacidade de transmitir os conteúdos relevantes para sua socialização mesmo apesar de sua vontade.

Em terceiro lugar, a apreensão dos conteúdos disponíveis à classe dominante pelas classes oprimidas é condição necessária de sua libertação. A recusa do “conteudismo” no ensino público, enquanto as escolas de elite permanecem transmitindo sua formação clássica é fator eminente de reprodução das estruturas de desigualdade. Superar essa reprodução passa, portanto, pela transmissão do conteúdo clássico às classes populares – marcado, porém, pela crítica, de forma que sua apreensão não seja a-histórica e, portanto, determinista ou conformada.

1.2 Língua e ideologia

O outro pressuposto deste trabalho é que a língua, matéria de que tratam as ementas dos cursos que analisaremos, tampouco tem uma existência enquanto sistema isolado e imutável, e só pode ser compreendida enquanto “componente ideológico por excelência”, para usar a expressão de Bakhtin, em constante processo de transformação histórica. Dado que “a expressão organiza a atividade mental”, e não o contrário (BAKHTIN, 2000, p.114), a língua deve ser entendida de fato como a matéria prima pela qual a ideologia de um dado sistema produtivo se organiza. A palavra é, nos diz o autor, “o objeto fundamental do estudo das ideologias” (*idem*, p.36), sendo o campo primeiro onde signos são mobilizados em função da luta de classes – num processo longe de ser consciente ou deliberado, na maioria das vezes.

A língua é o tema das polêmicas em torno do *preconceito linguístico*, intimamente atrelado a preconceitos de classe (BAGNO, 2003); é o tema de infinitos debates sobre o *politicamente correto*, ora entendido como instrumento discursivo de proteção dos oprimidos, ora como ferramenta de disfarçamento de relações materiais concretas (ZIZEK, 2017); é o tema de trabalhos como este, que discutem formas eficazes ou ineficazes, positivas ou perniciosas, de ensiná-la; é o tema das disciplinas cujas ementas analisamos; mas é simultaneamente e principalmente a matéria prima da qual todas essas atividades são feitas. Todo exercício de pensamento é um exercício de linguagem, pelo que as disciplinas de língua portuguesa das licenciaturas têm um peso especial na formação das concepções ideológicas dos professores em formação.

Uma consequência disso é que as disciplinas de língua portuguesa, quer para licenciaturas, quer para outros cursos, enfrentam dentro de si constantemente a tensão

entre o *normal* e o *normativo* (BAGNO, 2003, p. 40). Essa tensão corresponde justamente ao confronto entre o estudo científico da língua, por um lado, e a imposição ideológica de “certos” e “errados”, por outro. As disciplinas que iremos analisar são, portanto, todas campos de disputa ideológica: se reforçarem o ensino do português “culto”, eminentemente artificial, a partir de um viés normativo, catalisam nos professores em formação a distância prepotente em relação a seus alunos, especialmente aqueles das classes populares, cujos desvios em relação à “norma” são menos tolerados; ao se pautarem, por outro lado, pelo comportamento científico em relação à língua, apresentando aos alunos a distinção entre variedades “padrão”, “de prestígio” e “estigmatizadas” (*idem*, 2003, p. 63), as raízes históricas e sociológicas pelas quais se configuram essas variedades, e o caráter eminentemente social dos gêneros discursivos, inclusive o da própria aula (BAKHTIN, 1997, p. 279), podem fazer germinar nos professores em formação a rigorosidade “estética e ética” (FREIRE, 2003) tão necessárias à sua atuação futura em sala de aula.

2. Os saberes que configuram o processo educativo

No artigo “Educação Escolar, Currículo e Sociedade”, publicado na revista *movimento* em 2016, Demerval Saviani delinea os cinco saberes que, conforme sua concepção histórico-crítica, configuram o processo educativo (pp. 65-66). Abaixo comentaremos cada um desses saberes, que reorganizamos em três grupos distintos para os fins de nossa posterior análise. É especialmente a partir desses saberes, e de sua potencial relação com a linguagem, que construímos os critérios de análise das ementas das disciplinas de língua portuguesa que avaliamos posteriormente.

2.1 O saber pedagógico e o saber didático curricular

O primeiro componente deste grupo é o que Saviani chama de saber pedagógico. Ele trata do conhecimento produzido pelas ciências da educação em si, “sintetizadas nas teorias educacionais”. Conforme o autor, estes são os saberes que distinguem e caracterizam mais especificamente a identidade profissional do educador, inclusive em relação aos demais profissionais da educação, e compõem a articulação entre os fundamentos da educação e o trabalho educativo.

Acoplamos a ele o saber didático-curricular. Este é, para Saviani, “o domínio do saber fazer”, cujo “curricular” precisa ser entendido, obviamente, para além da mera listagem de disciplinas, mas em um sentido mais holístico, de toda a “estrutura (...) de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos” que se articula em função de objetivos pedagógicos determinados.

Sob estes dois saberes foram agrupados em nossa análise as referências nas ementas à relação entre a língua portuguesa e o campo da *Educação e Magistério*, partindo do princípio que as sutilezas conceituais que separam, em termos práticos, o saber pedagógico do saber didático-curricular seriam desnecessariamente trabalhosas de detectar em uma análise como a nossa. Ademais, intuímos que seria justamente enquanto saberes articulados que eles provavelmente se manifestariam nas disciplinas analisadas.

2.2 O saber crítico-contextual e o saber atitudinal

O segundo tipo de saber mencionado por Saviani é o crítico-contextual. Segundo o professor, este trata da capacidade dos educadores em perceberem a relação entre a prática educativa e as condições sócio-históricas que a determinam. O autor afirma que é a partir desse saber que o professor percebe os movimentos da sociedade que determinam as necessidades educacionais que tem que atender. Mais, porém, do que ser meramente sensível a seu contexto histórico, esse saber exige também do professor a capacidade de crítica a esse contexto.

Agregamos a esse saber o que Saviani chama de “saber atitudinal”. Aqui estão incluídos os comportamentos e posturas adequadas ao trabalho docente; algo como sua dimensão ética, no sentido mais estrito. Argumenta o autor, porém, que ainda que seja intimamente vinculado à personalidade e à intimidade do educador, esse tipo de saber, com suas conseqüentes atitudes – justiça, disciplina, pontualidade, diálogo, respeito – são também objetos de formação, “tanto por processos espontâneos como *deliberados e sistemáticos*” (grifo nosso).

Por conta disso, em nosso trabalho de análise, procuramos vincular a estes saberes menções nas ementas ao *papel social* do professor e da escola, ao *tratamento ético* dos estudantes, da sala de aula e da comunidade escolar, e a *valores democráticos*, como o respeito aos direitos humanos e a aspiração por uma sociedade mais justa, todos em sua relação com a língua – mesmo que, especialmente esses últimos, estejam em franco estado de degradação no atual contexto histórico que enfrentamos.

2.3 Os saberes específicos

Os saberes específicos comportam o conteúdo das disciplinas em si, que serão objeto da atividade pedagógica conforme a grade curricular. A princípio, não parece caber à disciplina de língua portuguesa que ensine sobre matemática ao licenciando em matemática, ou sobre geografia ao licenciando em geografia, que terão para isso disciplinas específicas e com maior grau de especificidade e profundidade.

No entanto, o domínio da língua tem aqui um papel crucial: preparar os alunos para lidar com os gêneros textuais típicos do meio acadêmico. Fiad (2011) argumenta justamente que a passagem da relação escolar com o texto (marcada pelas dissertações, pelos textos escritos para o professor, pela leitura passiva) para a relação universitária (marcada por resenhas e resumos, textos escritos para interlocutores mais amplos, e pela leitura analítica) é uma das barreiras que os jovens universitários em geral mais têm dificuldade em superar.

Assim, em função desses saberes procuramos nas ementas menções à *ciência* em geral e ao *trabalho e gêneros acadêmicos* em particular, para tentar verificar se essas disciplinas enfrentam essa lacuna na formação dos alunos.

3. A ementa

Para procedermos à análise de qualquer enunciado, manifestado socialmente através de gêneros textuais, Bakhtin (1997, p. 279) nos sugere três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro trata não apenas do tema em si de um dado enunciado, mas também do quadro temático por que é abordado; o segundo se caracteriza como a “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (*idem*); o terceiro é afim à estrutura convencional de cada gênero – todos os três adquirindo, com o tempo, relativa estabilidade conforme os usos sociais a que se aplicam. Importa ainda verificar o processo histórico pelo qual dados usos se cristalizam, constituindo assim os gêneros chamados complexos ou secundários (*idem*, p. 282). Por fim, dado seu caráter social, todo enunciado depende de interlocutores relacionando-se entre si em um determinado contexto.

Analisar as ementas dos cursos do IFSP, portanto, passa por compreender seus elementos temáticos, estilísticos e estruturais; passa por verificar o processo histórico de sua concepção e redação; e passa por analisar a relação entre os elaboradores dessas ementas e seus leitores – bem como as expectativas dos leitores em relação ao texto e as expectativas dos autores quanto à reação dos leitores. Uma análise exaustiva de todos esses elementos é impossível, com os recursos que temos à disposição. No entanto, a partir das próprias ementas disponíveis, e de algumas noções históricas a respeito da Universidade como um todo, e a Universidade brasileira em particular, é possível extrapolar algumas ideias.

Em primeiro lugar, é preciso investigar qual a função primeira do gênero “ementa”. O que o autor de uma ementa objetiva enquanto está elaborando seu trabalho? Quem é a pessoa que ele espera que o leia? Qual reação – de caráter íntimo ou social – ele espera de seu leitor? Para se responder a essas perguntas, basta que se verifique o uso social que se faz da ementa: o objetivo da ementa é orientar a elaboração de um plano de aulas de uma dada disciplina, no contexto de um dado curso. O leitor esperado desse gênero é, portanto, o professor responsável pela disciplina num dado semestre. Evidentemente o plano do semestre desta disciplina – que normalmente prevê cada aula em função do calendário daquele semestre específico – apresentará alguns

desvios em relação ao que previa a ementa originalmente: exclusão ou inclusão de textos ou temas conforme o total de aulas, as concepções específicas do professor e as características da turma; ainda assim, a ementa permanece como referencial teórico e praxiológico para a elaboração do semestre³. A ementa é, portanto, em princípio, o texto de um professor ou grupo de professores, participando da elaboração de um curso, escrito para ser lido por um professor – ou antes, diversos professores da mesma disciplina, ao longo de diversos semestres – que elaboram um plano de aulas semestral.

Talvez haja um impulso, consciente ou não, desses autores de ementas em relação a outros leitores também. Todas as ementas que analisamos aqui, afinal, estão disponíveis na página do Instituto Federal, acessíveis a graduandos ou vestibulandos interessados no curso, ou professores de outras instituições. Elas também podem ser alvo do escrutínio de avaliações do MEC ou de outras “autoridades”, externas ou internas ao instituto, conforme as tendências autonomistas ou centralizadoras do momento. E podem ser ainda objetos de pesquisa científica, como é o caso deste trabalho.

Atentos ou não a estes leitores secundários, os autores de Projetos Pedagógicos de Curso em geral – e das ementas em particular – subsomem suas próprias identidades e a dos “professores leitores” à da IES e a da disciplina em si. Em nenhuma das ementas analisadas há a menção ao papel do professor responsável enquanto tal: é sempre “a disciplina” quem “aborda a língua portuguesa” (B1LIP), ou “o curso” quem “objetiva a leitura proficiente e autônoma” (LPTG1) – isso quando sequer há um sujeito “abordando” ou “objetivando” ou “visando” o que seja. Essa desumanização no estilo da ementa parece, por um lado, escorrer da aridez que marca os textos acadêmicos em geral; para uma ‘produção teórica’ que se presta antes à construção de hierarquias que à apreciação equilibrada de vozes dissonantes (hooks, 2013, pp. 83-104), um discurso “impessoal” se presta muito bem a esconder ideologicamente as relações pessoais em desequilíbrio de forças.

Por outro lado, essa subsunção ideológica do humano também está ligada ao espaço político ocupado historicamente pela universidade, ou pela classe dos

³ Ocorre-nos aqui a analogia com o problema jurídico da “Vontade do Legislador”: como alguns juristas procuram, ao construir sua hermenêutica, desvendar pelo contexto e pela formulação o propósito original do legislador ao propor uma lei, adaptando eventualmente seu sentido literal, também os professores responsáveis de uma dada disciplina fazem um exercício histórico-adaptativo ao elaborar suas aulas e seu plano semestral a partir de sua interpretação da ementa.

professores universitários. No caso brasileiro, especialmente após a Reforma de 1968, em que se acentua o caráter mercadológico dos cursos superiores (PAULA, 2009), o fim do sistema de cátedras e a “ênfase nas dimensões técnica e administrativa” (*idem*) favoreceram a emergência de formulações “racionais”, tecnicistas, mercadológicas e, portanto, desumanizadas⁴.

Essas formulações se apresentam mesmo no plano estrutural das ementas: todas elas apresentam um cabeçalho inicial descrevendo metodicamente: Aulas, horas, semestre, código, “espaço” ou “componente curricular”. Ainda assim, o PPC de formulação mais antiga, o da licenciatura em Física, encontra espaço em si para discutir “eixos articuladores das diretrizes curriculares”, discriminados em cada uma das disciplinas, antes de passar a sua exposição. Ademais, a bibliografia apresentada é do curso como um todo, não se indicando uma bibliografia específica para cada disciplina, e há um único campo chamado “ementa e objetivos”. Um processo de racionalização, porém, se observa nos PPCs mais recentes, em que há menos discussão teórica, uma separação sistemática entre “ementa”, “objetivos” e “conteúdos” e em que as bibliografias são organizadas mais estritamente conforme a disciplina. O Plano de Matemática chega mesmo a ter campos específicos para “Metodologias” e “Avaliação”⁵.

O cenário do pós-LDB de 1996 trouxe ainda novas complicações do plano político-econômico que se manifestam também no estilo das ementas. Ainda que a nova Lei de Diretrizes e Bases avançasse enormemente em relação ao paradigma anterior, os anos 90 também assistiram ao avanço do mercado privado sobre todos os aspectos da vida brasileira – uma tendência que, no caso da Educação, continuou se verificando nos anos de governos do Partido dos Trabalhadores (PAULA, 2009 e SAVIANI, 2013). No plano ideológico isso facilitou uma confusão entre aspectos de teorias liberais, libertárias e conservadoras, cujas fronteiras práticas pareciam cada vez mais indefinidas.

Tome-se, por exemplo, LPIK1. Se a “ementa” “prevê leituras proficientes e autônomas”, dando a imagem de um aluno bastante autossuficiente e participativo, nos

⁴ A pesquisa em torno da variação estilística de documentos da burocracia universitária conforme o paradigma educacional predominante nos parece também terreno bastante rico para descobertas e discussões.

⁵ Estes dois não serão discutidos em nossa análise, porém, dado que não foram, aparentemente, objeto de formulação específica para os cursos de “Comunicação e Linguagem”. Todos contêm os mesmos itens padrão encontrados em outras disciplinas da licenciatura em Matemática.

“objetivos” isso vem formulado como “desenvolver a capacidade de leitura crítica”, o que configura a imagem de um aluno que não tem essa capacidade previamente. Em BILIP essa divergência conceitual também se observa: dentro do corpo da mesma “ementa” os alunos precisam ainda “desenvolver” suas habilidades de leitura e aplicação da norma culta, mas logo depois participam ativamente da “escolha” dos textos a serem lidos e interpretados. O espaço de manobra dos professores é curto, e tendo em vista a realidade concreta dos alunos que acedem ao ensino superior a partir de contextos variados, o resultado é uma colcha de retalhos teórica que pode variar desde uma projeção idealista liberal do “aluno autônomo” até a postura arrogante do “aluno em branco”.

O contexto histórico da produção do gênero ementa é portanto esse: o espaço de prestígio tradicional da universidade (PAULA, 2009) empurra os autores a uma posição de arrogância; as pressões liberais e mercadológicas (*idem*) os obrigam a contar com uma exagerada autonomia discente, para lidar com a massificação do ensino; e sua consciência política e ética profissional eventualmente os levam a pensar soluções que superem essas ideologias. Não é de se espantar, como veremos no capítulo a seguir, que o corpo das ementas das disciplinas que analisamos seja bem menos coerente do que esperávamos a princípio – tanto internamente quanto entre si.

4. As disciplinas

A seguir, descrevemos os resultados encontrados na leitura das ementas das disciplinas. Cada uma delas está organizada conforme a estrutura da própria ementa: a ementa em si, os objetivos, os conteúdos programáticos e a bibliografia. Para fins de clareza, vão *destacadas* as referências aos três eixos temáticos que elegemos – *magistério e sala de aula*, *ciência e vida acadêmica* e *ideologia e sociedade* – inclusive nas citações às ementas. Anexas ao final do trabalho irão as ementas completas.

4.1 Língua Portuguesa (licenciatura em Ciências Biológicas)

A disciplina Língua Portuguesa – B1LIP, oferecida no primeiro semestre da licenciatura em Ciências Biológicas, tem uma clara preocupação em preparar os estudantes para lidar com os *gêneros acadêmicos*. A ementa da disciplina é explícita ao enfatizar seu foco na “leitura e produção de textos na *modalidade acadêmico-científica*” (1.2), e as menções a esse enfoque são as mais numerosas na ementa, quatro ao todo. Para além delas, há uma menção ao *trabalho pedagógico*, quando afirma que a Prática como Corrente Curricular se conduzirá tendo em vista “subsidiar a *prática pedagógica* no Ensino Básico” (1.10). Uma menção também, ainda que bastante breve, ao aspecto “*sociolinguístico*” da língua se observa na terceira linha.

Os objetivos da disciplina também são claramente orientados para a questão dos *gêneros textuais acadêmicos*. Há menções aí à norma culta (quarto objetivo) ou, novamente, ao *caráter sociolinguístico* dos textos (segundo objetivo), mas em todos eles há a preocupação em relação ao “*acadêmico*” ou “*científico*”.

Nos conteúdos programáticos encontramos uma variedade maior de enfoques. Naturalmente, os conteúdos voltados ao trabalho com *textos acadêmicos* continuam majoritários, inclusive preocupando-se em transmitir aos alunos um rol de gêneros típicos do meio: “resenha, fichamento, resumo, estudo dirigido, mesa redonda” (quarto conteúdo) ou mesmo seminários (sexto conteúdo). No entanto, há aí também preocupações com temas mais voltados ao problema *sócio-ideológico* da língua, como os níveis de linguagem e variações linguísticas, o caráter sociocultural da leitura – que,

de fato, já constam nos planos curriculares do ensino médio também – e, notavelmente, os aspectos das relações étnico-raciais e da diversidade cultural que possam ser apreendidos através da leitura de textos – em consonância com a lei 10.639 de 2003. O trabalho com *gêneros textuais tipicamente pedagógicos* também se manifesta aqui, na “elaboração de relatório, de currículo e análise de livro didático”, sob a rubrica de “redação técnica” (nono conteúdo). Entre os conteúdos, como esperado, há alguma redundância em relação aos temas do ensino médio – além das já mencionadas, há também uma menção ao trabalho com a “norma culta” e “regras gramaticais” (oitavo conteúdo). Esse conteúdo, porém, não pressupõe uma apresentação isolada da norma culta, mas dela em relação ao *texto acadêmico*.

Quanto à bibliografia, dos três livros base, dois são tratados sobre *metodologia científica* (Lakatos e Marconi, 2010 e Severino, 2007) e um deles é uma gramática (Bechara, 2010), o que confirma um tom mais “técnico” e, de certa forma, instrumental da disciplina. Os textos complementares também não escapam muito dessa tendência, aparecendo aí dois manuais de retórica (Citelli, 2012 e Garcia, 2010), um guia específico para a “*produção de relatórios de pesquisa*” (Jovanovic e Bernardes, 2005) e ainda outra gramática (Cunha e Cintra, 2008). O ponto fora da curva é, talvez, o manual de orientações para educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2006).

4.2 Comunicação e Linguagem (licenciatura em Física)

A licenciatura em Física nos apresenta um desafio específico: o seu plano curricular, datado de 2005, está em um modelo antigo, em que a descrição da disciplina não está dividida nas mesmas categorias que as demais. De fato, o que há é um único bloco de texto chamado “ementa e objetivos” para cada matéria, e ao final do documento há uma bibliografia com todos os livros de referência do curso, sem qualquer menção à matéria específica que integram. Procuramos, na medida do possível, descrever os resultados apesar disso.

A ênfase na disciplina “Comunicação e Linguagem – COE” se inverte em relação à B1LIP. Ainda que haja, na “ementa e objetivos”, menções à *vida acadêmica* (1.7) ou à articulação interdisciplinar dos conteúdos de linguagem com a Física (1.12), a menção aos temas relacionados ao *magistério* e à *atuação social* do licenciando são proporcionalmente muito maiores. No campo do magistério, há menções à educação

para a *inteligência crítica* (l.11), ao papel da linguagem durante a *atividade docente* e o processo de ensino-aprendizagem, e a preocupação com a relação entre a linguagem e a *vida profissional do professor*, em momentos como a autoavaliação (l.15). O que realmente se destaca na ementa, porém, são as menções ao *papel social do professor* e da educação em sua relação com a língua: o programa da disciplina se orienta para ampliar as “estratégias de *leitura* de texto e *de mundo*” (l.9) para compatibilizar a atuação do professor com “princípios da *sociedade democrática*”, “valores éticos”, “diversidade cultural” etc. (ll.10-11) Preocupa-se ainda em reafirmar a *natureza “histórica e social”* dos conteúdos de Comunicação e Linguagem, os quais não podem prescindir, portanto, de uma “compreensão do mundo contemporâneo” (l.13).

Na bibliografia do curso pudemos encontrar alguns textos que confirmam essa orientação *sociológica e crítica* da disciplina, com destaque para textos de Bakhtin (1999), Bagno (1999), Freire (1993) e Fiorin (1997). Há também textos com uma orientação aparentemente mais técnica, que não se manifesta propriamente na ementa, como Platão e Fiorin (1990), Nadólskis (1999), o texto de Brandão sobre a Análise do Discurso e um texto de 2002, intitulado “Comunicação e Informação”, de Bonetti e Kantor. Mas o que é realmente notável nessa bibliografia é a diversidade de textos literários: A auto-estrada do Sul, de Júlio Cortázar, o Ensaio sobre a Cegueira, de José Saramago, e O Menino, de Lygia Fagundes Telles, certamente enriquecem a formação do repertório dos licenciandos de uma forma que textos teóricos por si só não seriam capazes de fazer. Confirma ainda essa articulação entre o linguístico e o literário o fato de que a disciplina conta com dois professores responsáveis⁶, um da área de Letras, outro de Artes.

4.3 Leitura e Produção de Texto (licenciatura em Geografia)

A disciplina Leitura e Produção de Textos – LPTG1, oferecida no primeiro semestre da licenciatura em geografia, propõe em sua ementa um teor bastante próximo das habilidades de escrita esperadas dos alunos do ensino médio. Encontram-se aí menções a “coesão”, “argumentação”, “variantes linguísticas” e mesmo “classes gramaticais” – ainda que “problematizando” critérios da gramática tradicional. Há uma

6

<https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/GRADUACAO/LICENCIATURA_FISICA/PPC__lic_fisica_2006_1.pdf> (acesso em 17/06/2018)

menção específica ao ambiente *acadêmico*, quando propõe o uso de análise do discurso para “apreensão das nuances dos *textos científicos*” (1.3). Os campos do *magistério* e da *atuação política e social* do professor ficam aqui em segundo plano, a menos que se conte a questão das variantes linguísticas como pertencente ao segundo.

Dentre os objetivos, a tendência prossegue: há, é verdade, uma menção à “área profissional escolhida” (primeiro objetivo), bem como a “contextos [de uso] específicos” (terceiro objetivo), mas é o máximo a que se chega em termos da *atuação pedagógica* do licenciando até o último objetivo. Este talvez seja o mais notável: propõe-se a refletir tanto os aspectos linguísticos como *ideológicos* do texto, e a *inserção do geógrafo* nesse contexto; evidenciando o entrecruzamento das *atuações profissional e política do professor* de geografia. Cabe notar ainda que o segundo objetivo faz menção ao uso de ferramentas de leitura e interpretação de texto tendo especificamente em vista o “*texto científico*”.

O conteúdo programático em si é em geral bastante genérico, se confundindo em absoluto com “habilidades e competências” encontradas no Ensino Médio. A única exceção é o item final, “Interpretação de textos com abordagem interdisciplinar e a Geografia”, cujo conectivo deixa bastante vaga a relação que se pretende estabelecer entre a geografia e a interpretação de textos.

Na bibliografia básica, os manuais retóricos de Citelli (2004) e Martins e Zilberknop (2007 – significativamente chamado “Português Instrumental”) combinam com a tônica “pragmática” da disciplina como um todo, ainda que o livro de Chomsky (2010) possa destoar disso. A bibliografia complementar, no entanto, reforça a primeira tendência: três manuais de texto (Abreu, 1994; Andrade, 1996 e Carneiro, 1996) acompanhados de uma gramática (Rocha Lima, 1999). O grande desvio à tendência geral da disciplina é o “Pesquisa e trabalho de campo: um problema político”, de Lacoste (2006), que desloca a bibliografia aos *problemas políticos e acadêmicos* cuja centralidade defendemos. Esse último texto é provavelmente fruto da dupla docência na disciplina: além do professor responsável da área de Letras, há também um da Geografia.

4.4 Comunicação e Linguagem (licenciatura em Matemática)

A Licenciatura em Matemática possui ao todo três disciplinas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Comunicação e Linguagem 1 – CL1M1 e Comunicação e Linguagem 2 – CL2M2 são oferecidas respectivamente nos dois primeiros semestres, enquanto que Comunicação e Linguagem 3 – CL3M8 é oferecida no semestre final do curso.

A ementa de CL1 parte de discussões gerais sobre a língua portuguesa para posteriormente articulá-la à “condução da atividade docente” e ao “processo de ensino e aprendizagem” – sugerindo uma filiação ao foco temático da *educação e magistério*. Não há ainda aí qualquer menção aos aspectos *acadêmico* e *sócio-político*.

No entanto, os objetivos da disciplina recuperam o *aspecto acadêmico* especialmente pela menção ao trabalho com alguns de seus gêneros textuais típicos (resumo, seminário e texto argumentativo – 1.5, 1.9). O *teor sócio-político* se manifesta também na menção aos aspectos históricos e ideológicos da linguagem (1.5, 1.11). Ainda assim, não podemos perder de vista que essas discussões todas estão em função da “*vida em sala de aula* dos futuros licenciados” (1.8) – reafirmando a ênfase no tema sugerida pela ementa.

No conteúdo programático, no entanto, essa ênfase não se deixa mais perceber. Há, sim, menções ao *aspecto ideológico* da linguagem – ainda que numa formulação parecida com a do Ensino Médio, inclusive partindo de gêneros como o jornalístico e o publicitário – no conteúdo primeiro: “A leitura como processo social e cultural”. Os conteúdos segundo (texto argumentativo), terceiro (resumo) e quarto (seminário), antecipados já nos objetivos, ressoam com o foco temático da *vida acadêmica*, por sua vez. Resta saber se essa dissonância entre ementa, objetivos e conteúdo consegue ser resolvida em sala de aula.

A bibliografia do curso não chega a esclarecer propriamente de que forma essa dissonância se resolve. Os textos base são um de Bagno sobre o preconceito linguístico (2002), de caráter mais *sociológico*, o manual de retórica de Citelli (2004) e uma monografia sobre “a importância da leitura para a compreensão de enunciados matemáticos” (Martins, 2006). A menos que este último tenha um caráter mais pedagógico do que o título sugere, as pretensões da ementa e dos objetivos continuam

sem resposta⁷. A bibliografia complementar prossegue silenciosa sobre o tema: uma gramática de Cipro Neto e Infante (2008), dois manuais de texto (Garcia, 2006 e Machado, Lousada e Abreu Tardelli, 2004 – este especificamente sobre o resumo), e um livro sobre “*leitura e política*” (Machado, 1999). A única obra de *teor pedagógico* é “Fomos maus alunos” (Dimenstein e Alvez, 2003), cuja estrutura e forma⁸ não parece se prestar a uma elaboração propriamente rigorosa de qualquer pedagogia.

A ementa de CL2M2, como a de CL1M1, reafirma o caráter de suporte à *atuação em sala de aula* da disciplina (II.4-5). Afora isso, porém, se além a uma caracterização bastante geral da disciplina, inclusive com alguma ambiguidade a respeito da relação entre a matemática e os conteúdos estudados –“Os alunos serão levados a *analisar esses conhecimentos com a Matemática* e articular de forma mais ampla as relações entre a linguagem e a prática de ensino na sala de aula” (II.2-5, grifo nosso).

Os objetivos permanecem nessa tendência, afirmando a articulação entre os conteúdos da disciplina e a linguagem matemática, destacando a associação entre as linguagens estudadas e o “conteúdo matemático ensinado *em sala de aula*” (I.10). Faz uma concessão ao *foco acadêmico*, no entanto, ao vincular a disciplina ao contato com palestras e resenhas, gêneros mais típicos desse campo.

Os conteúdos programáticos apresentam um equilíbrio maior, mas, ao contrário do que acontece em CL1M1, não deixam sem cumprir a promessa de relacionar à língua os *aspectos pedagógicos*. Isso fica bastante evidente, por exemplo, no conteúdo 2. “Matemática na vida e no cotidiano”, e mais ainda em 3. “As diferentes linguagens e o *ensino* de Matemática” e “4. Aula de um tema de Matemática relacionado ao cotidiano”. O conteúdo de número 1 é justamente o gênero “resenha”, de teor eminentemente *acadêmico-científico*, e a ‘observação’ ao final do bloco deixa claro que os temas *históricos e sociológicos* permearão todas as discussões.

⁷ Procuramos pelo trabalho em questão, que está referenciado no PPC como “MARTINS, G.I.N.S. A importância da leitura para compreensão de enunciados matemáticos. Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras das FIC. Rio de Janeiro, 2006.” Há, aí, porém, alguma confusão. Segundo o currículo lattes da Profa. Lia Santos de Oliveira Martins, a autora do trabalho foi sua orientanda Giselle Innocência Neves da Silva Oliveira, que concluiu o curso pela FEUC. Não sabemos por que motivo a notação está com os nomes truncados. Ademais, não conseguimos acessar o trabalho em si, ou resenhas dele, em nenhuma das bases de dados a que tivemos acesso, para podermos comparar seu teor ao dos demais textos da bibliografia.

⁸ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u438.shtml> <acesso em 03/06/2018>

A bibliografia básica do curso consiste em dois livros sobre *trabalhos acadêmicos*, ambos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, um dos quais especificamente sobre a resenha. Além deles, um de Pedro Demo intitulado *Leitores para Sempre* (2006). É deste que se extrai um texto sobre a matemática e o cotidiano usado na disciplina, conforme os conteúdos programáticos. A bibliografia complementar, por outro lado, parece bastante heterodoxa. Apesar de uma gramática (Cipro Neto e Infante, 2008), conta com um livro de filosofia (Maciel Junior, 2003), um filme intitulado “*Matemática Radical*” (2007), um texto sobre a “*lógica da poesia*” (Püschel, 2000) e o texto de Machado sobre “*leitura e política*” (1999). Os campos de conteúdo de que a bibliografia trata de fato escapam das categorias conceituais que tínhamos preparado.

A disciplina que mais escapa da proposta geral de todas as que analisamos ao longo desse trabalho é CL3M8. Isso porque, ao contrário das demais, está ligada a um esforço bastante concreto: conforme a própria ementa, visa orientar os alunos na escrita de seu trabalho de conclusão de curso, em conjunto com o professor da disciplina *Trabalho de conclusão de curso 2*. Em função disso, a disciplina se orienta completamente em função do eixo *acadêmico-científico*. Tanto aí como nos objetivos há referência constante aos gêneros acadêmicos típicos, preocupação com as especificidades da *linguagem acadêmica* e com suas técnicas específicas de paráfrase, citação etc.⁹ A bibliografia da disciplina consiste em dois textos sobre a *escrita acadêmica* (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2005 e Perrota, 2004), além de um especificamente sobre *metodologia científica* (Carmo-Neto, 1996). A bibliografia complementar, por outro lado, apresenta curiosamente as mesmas obras de CL2M2, apesar da grande diferença de enfoque entre as duas disciplinas, além de uma outra sobre *trabalho acadêmico* (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2007).

4.5 Leitura, Produção e Interpretação de Texto (licenciatura em Química)

A ementa de Leitura, Produção e Interpretação de Texto – LPIK1 – afirma desde o princípio que a prioridade é a “*instrumentalização dos alunos*” (1.2) para a leitura de

⁹ O conteúdo programático da disciplina parece ter sido inadvertidamente copiado de *IQMM7 – Interfaces da Química com a Matemática* no ementário disponível online.

tipos diversos de texto. Há menção às “nuanças internas dos *textos científicos*” (1.3), mas os demais tópicos sugeridos na apresentação inicial da disciplina remetem antes ao conteúdo do Ensino Médio, como coesão textual, variantes linguísticas e mesmo classes gramaticais (11.3-4). Salvo alguma mudança no vocabulário, coincide quase completamente com a ementa de LPTG1.

Os objetivos, por outro lado, apresentam uma paleta mais variada de campos. Ainda que os dois primeiros objetivos se refiram ao desenvolvimento de capacidades de leitura e “problematização” de textos de forma mais geral, todos os objetivos seguintes se referem a algum dos campos relacionados à atuação docente. O terceiro objetivo remete ao caráter *ideológico* dos textos científicos (e jornalísticos). O quarto e quinto objetivos preocupam-se em trabalhar os “gêneros *acadêmicos*” e a “linguagem *científica*”, indo desde a produção de resenhas à leitura de teses de doutorado. O sexto e o oitavo objetivos mencionam especificamente a relação concreta entre diferentes linguagens e o dia a dia da *sala de aula*, e o sétimo se propõe mesmo à análise de *livros didáticos* de ciências e química.

Os conteúdos programáticos se organizam quase que em perfeito paralelo aos objetivos. Os primeiros conteúdos se preocupam com a linguagem e a leitura em geral, bem como em seu aspecto *cultural, contextual e ideológico*. Os conteúdos do quarto até o nono organizam-se em função do *texto científico* e os *gêneros acadêmicos*. Os conteúdos, do décimo até o décimo segundo, por sua vez, orientam-se para a relação entre a linguagem e a *sala de aula*, inclusive quanto aos textos didáticos. E há ainda os dois conteúdos finais, “tópicos” sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena – em conformidade à lei 10.639, e reafirmando novamente a temática relacionada aos *valores sociais e democráticos*. É interessante observar que, ao contrário do que previa a ementa, não há aqui menção explícita a conteúdos de gramática mais tradicional, como as classes gramaticais.

A bibliografia, no entanto, não deixa tão clara a procedência teórica de tamanha diversidade temática de objetivos e conteúdos. Os livros que compõem a bibliografia básica (Platão e Fiorin, 2006; Platão e Fiorin, 2007; Garcia, 2006) são manuais de texto de boa qualidade, mas não apresentam um enfoque específico aos temas do texto científico ou da sala de aula. São relegados à bibliografia complementar os manuais de composição de *gêneros acadêmicos* (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004), ou

textos que observem mais profundamente a relação entre *língua e sociedade* (Bagno, 2002). A impressão que se tem é que a ementa e a bibliografia foram preparadas para uma disciplina, e os objetivos e conteúdos para outra.

4.6 Tópicos de Língua Portuguesa (licenciatura em Letras)

A licenciatura em Letras tem ao todo duas disciplinas específicas de língua portuguesa para os licenciandos nos primeiros semestres do curso: Tópicos de Língua Portuguesa I – L1LP1 – e Tópicos de Língua Portuguesa II – L2LP2. Ainda que aparentemente exerçam função análoga à das demais disciplinas de língua portuguesa em outros cursos, ambas dão um enfoque bastante gramatical ao problema do texto, ainda que cada uma enfatize aspectos específicos.

A ementa de L1LP1 repete três vezes a palavra “gramática” (II.1-2), referindo-se a seus modos normativo e descritivo. Ela antecipa uma disciplina como um todo voltada para as questões gramaticais, mencionando especificamente transitividade, regência e concordância (I.3). Há uma única menção, ainda que vaga, a “situações reais de uso”, mas sem relação explícita aos ambientes acadêmico, político ou pedagógico como palcos dessas “situações reais”.

Os objetivos se expressam em um único período, ainda que possam ser divididos em dois. Por um lado, propiciar aos alunos “condições para refletirem sobre a língua” (I.1), por outro, conferir a eles capacidade de uso adequada da norma padrão.

Os primeiros conteúdos programáticos têm um teor mais geral, tratando da língua como um todo, para, a seguir, se fecharem novamente em especificidades da gramática. Em L1LP1 os alunos estudam desde classes gramaticais (c.4) até as diferenças entre discurso direto e indireto (c.5.8), passando por acentuação (c.5.2) e mesmo emprego do hífen (c.5.3).

A bibliografia básica do curso é a cristalização dessa tendência, sendo composta por três gramáticas (Bechara, 2009; Castilho, 2012; Cunha e Cintra, 2008) e nada mais. O único desvio se encontra na bibliografia complementar, em que se faz presente o texto “Porque (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti (2012). Este último, de fato, é um texto muito propício para uma discussão com futuros professores de

língua acerca de seu *trabalho acadêmico* e em *sala de aula*, e é uma pena que sua influência não se deixe perceber explicitamente no resto do programa.

L2LP2 mantém o enfoque gramatical, dessa vez enfatizando a questão das “orações” e das “funções oracionais”, conforme sua ementa (1.3). Os objetivos são, palavra por palavra, exatamente os mesmos de L1LP1. Quando se trata dos conteúdos programáticos, o conteúdo 1 – “gramática descritiva e prescritiva: dificuldades dos alunos” apresenta duas possibilidades de leitura: na primeira, “alunos” são entendidos como os próprios licenciandos, o que é coerente com o todo da matéria – qual seja, resolver os “problemas” de compreensão da gramática desses estudantes. Na segunda, porém, “alunos” pode se referir aos futuros alunos dos professores em formação. Neste caso, isso caracterizaria uma preocupação em relação à *prática pedagógica* no plano da disciplina. Não há nada, porém, nem nos demais objetivos nem na bibliografia do curso (composta exclusivamente por gramáticas e manuais de texto) que permita sustentar essa segunda leitura.

Dada a natureza específica do curso de Letras, discussões sobre a relação entre língua e os tópicos que elencamos serão travadas em outros momentos, como em Sociolinguística – L2SOC –, em que se estuda com mais cuidado a linguagem “em seu *contexto sócio-cultural*” (ementa, 1.2). Cabe ainda destacar as disciplinas de “Prática Pedagógica – Leitura e Produção Textual” I – L6GE1, II – L7GE2 – e III – L8GE3. Nestas, os licenciandos aprendem padrões de diferentes gêneros textuais, do narrativo (em L6GE1) ao argumentativo (em L8GE3). Mais do que apenas isso, porém, aprendem esses gêneros em função de suas *possibilidades pedagógicas*, refletindo sobre objetivos de ensino e tomando mesmo contato, segundo suas ementas, com os PCN e com padrões do MEC para avaliação de *materiais pedagógicos*. Percebemos então que a licenciatura Letras tem pelo menos seis disciplinas distribuindo entre si discussões que, nos outros cursos, encontramos às vezes em uma única matéria do primeiro semestre.

5. Considerações e questões finais

O rol de disciplinas analisado, ainda que curto, é bastante diversificado. Se houvesse nas ementas, como prevíamos antes de começar nossos trabalhos, uma ênfase geral nas deficiências herdadas do ensino médio, nosso trabalho de tirar conclusões seria mais fácil, como o seria se observássemos mais coincidências entre as diversas disciplinas em geral. Há, é verdade, frases ou pedaços dos programas que eventualmente coincidem entre si – como “discutir questões relativas à linguagem e à sala de aula”, um objetivo que LPIK1 e CL1M1 compartilham, ou alguns textos cuja presença se repete em mais de uma bibliografia –, no entanto, nada que possa caracterizar uma orientação geral do Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Paulo – a respeito dessas disciplinas.

Essa diversidade se manifesta mesmo em termos de carga horária em cada disciplina. Das seis licenciaturas do *campus*, quatro delas fornecem apenas um semestre de disciplinas de língua portuguesa; no entanto, apenas Ciências Biológicas e Geografia coincidem em número de horas: 57 ao todo. A disciplina no curso de Química conta com apenas 28 horas e meia, e Física tem impressionantes 75 horas – 60 para conteúdos específicos, 15 para “prática de ensino”, divididas entre um professor de língua portuguesa e um de artes. Em Matemática, há 28 horas e meia disponíveis por semestre, mas elas se espalham entre os dois primeiros e o último. E há ainda o problema de Letras, cuja natureza do curso não nos permite precisar exatamente quantas horas se reservam para discussão dos pontos diversos que elencamos; “Tópicos de Língua Portuguesa” 1 e 2 têm quase 43 horas cada uma, mas ainda há de se considerar outras disciplinas que trabalhem questões histórico- e sociolinguísticas, bem como as disciplinas de “Prática Pedagógica: Leitura e Produção Textual”, que contam com 57 horas cada uma, divididas entre conhecimentos específicos e “prática como componente curricular”.

Além de volume, a leitura das ementas deixa claro que se trata também de uma divergência em termos de conteúdo. Em primeiro lugar porque diferentes disciplinas priorizam diferentes enfoques conforme a licenciatura – enfoques que, em geral, coincidem com os eixos de análise que elaboramos. Mas mesmo quando o enfoque tem algo de coincidente, como, por exemplo, o aspecto técnico da produção textual, há

divergências: na licenciatura em Ciências Biológicas, revolve em torno dos gêneros acadêmicos; na licenciatura em Geografia, de aspectos da construção textual típicos do ensino médio; na licenciatura em Matemática, está intimamente ligado à produção do Trabalho de Conclusão de Curso. De fato, como pudemos observar, até dentro de uma mesma disciplina há dissonâncias entre o que prevê a ementa e os conteúdos programados, ou a bibliografia.

Toda essa diversidade nas ementas sugere igualmente uma diversidade de concepções a respeito do papel das disciplinas de língua portuguesa nas licenciaturas. Esta pode ter causas eminentemente externas ou internas. O que chamamos de causas externas seria, por exemplo, que o perfil dos alunos variasse muito entre cada licenciatura; se os egressos do ensino médio que optam por cursar a licenciatura em Geografia trazem consigo muito mais dificuldades em língua portuguesa que os demais, faz sentido que sua licenciatura em particular se preocupe em corrigir isso. Essa hipótese, no entanto, nos parece bastante improvável. Mais provável é que essa diversidade tenha surgido internamente durante o processo de elaboração dos PPCs, ou porque diferentes professores da área de Letras participaram cada um da elaboração de um deles, ou porque sequer havia professores de Letras disponíveis em alguns casos.

Ao mesmo tempo, a diversidade presente nos documentos não significa necessariamente uma diversidade no que acontece nas salas de aula. A depender do grau de autonomia que a direção dos cursos fornece para cada professor, dos problemas em comum que eles enfrentem nas disciplinas, e do grau de intercâmbio de estratégias e informações em seu próprio departamento, não é difícil imaginar que um corpo comum de práticas e trajetórias disciplinares se tenha desenvolvido à revelia dos ementários.

Todas essas questões, quer relacionadas à origem histórica e teórica da diversidade de ementas, quer relacionadas a sua aplicação prática, merecem pesquisas subsequentes que as elucidem, e que iluminem inclusive nossos próprios achados. Independente desses esclarecimentos posteriores, no entanto, o desenvolvimento de nosso trabalho nos leva a concluir a importância de uma maior coerência teórica entre as ementas das disciplinas mesmo no plano documental.

Em primeiro lugar, porque essa coerência esclarece diante dos diversos departamentos o papel fundamental da língua na formação de professores. Se isso não acontece, incorre-se no risco de as questões linguísticas ficarem, como normalmente o

são, “restritas ao professor de português” (ANTUNES, 2005, p. 187). A realidade concreta da sala de aula (hooks, 2013) e da academia (FIAD, 2011), porém, nos demonstra constantemente a necessidade do contrário. Os professores que se formam precisam estar conscientes das relações entre sua língua e a estrutura ideológica que ela compõe, e precisam saber mobilizar os recursos linguísticos necessários para lidar com os gêneros acadêmicos e pedagógicos – em outras palavras, precisam estar conscientes das relações entre língua e *sociedade*, *magistério* e *academia*. Que todas as disciplinas que analisamos tenham pendido para um ou outro desses polos é evidência da pertinência destes; que cada uma tenha dado ênfases diferentes a cada um deles – incorrendo eventualmente na negligência completa de um ou outro – é evidência, por sua vez, de que a formação de alguns licenciandos pode estar incompleta.

Mesmo que a flexibilidade das diretorias dos cursos e o intercâmbio entre os professores possa provocar maior uniformidade entre essas disciplinas, conforme a hipótese que aventamos logo acima, ainda assim subsiste o risco da incompletude dessa formação. As necessidades urgentes que surgem da prática nem sempre concedem aos professores, mesmo que refletindo em conjunto durante o semestre, o espaço necessário para harmonizá-las com as necessidades de longo prazo da formação de professores. Se há, no entanto, uma concepção mais completa e comum a respeito dos papéis esperados das disciplinas de língua portuguesa para licenciaturas, devidamente documentada, há uma baliza que ordena as relações entre o imediato e o geral.

A principal questão que decorre do que concluímos diz respeito a sua factibilidade: o quão viável é a organização de uma concepção comum aos cursos de português para licenciaturas – mesmo em relação a seus princípios mais gerais? Sem uma reforma mais geral do próprio PPC do curso, por exemplo, a licenciatura em Química contará fatalmente com apenas 28h30min de língua portuguesa. Cabe perguntar também sobre o posicionamento destas disciplinas na grade. Será que os cursos de Letras e Matemática conseguem resultados mais significativos ao deslocar algumas dessas discussões para semestres finais? Ao mesmo tempo, seria viável deixar essa formação para depois, especialmente em se tratando do contato com textos acadêmicos ou deficiências linguísticas trazidas do ensino médio? Ademais, esse é um esforço que exige o engajamento de professores cuja atividade é crescentemente explorada conforme se aproxima a educação superior, mesmo pública, da lógica do mercado (GUIMARÃES e CHAVES, 2015). Em que momento de sua agenda lotada

por orientações, reuniões, correções, planejamentos e preenchimento de sistemas eletrônicos – afora as aulas em si – os professores do Instituto poderiam discutir a elaboração de um marco teórico e praxiológico comum para as disciplinas de língua portuguesa para licenciandos?

Essas questões servem, porém, não para terminarmos em uma nota pessimista, mas para trazer de volta à realidade concreta um trabalho eminentemente documental, e para reafirmar a ligação estreita entre o funcionamento da educação – e da própria linguagem – à dinâmica geral da luta de classes (BAKHTIN, 2000; FREIRE, 1987). Longe de serem insolúveis, essas questões exigem, dos professores formados e dos em formação, a prática científica, política e pedagógica engajadas, como forma de preservação e desenvolvimento da Universidade Pública.

6. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. Lutar com palavras – coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BAGNO, M. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

BAIBICH FARIA, T.M., MENEGHETTI, F. Metodologia de Ensino ou Ética da Ação do Professor? In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

BELUCE, A. C. et al. Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, 2011.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. <disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm; acesso em 10/05/2017>

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. 2000. <disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>; acesso em 10/05/2017>

_____, PCN+ - Ensino Médio. 2002. <disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>, acesso em 13/02/2018>

_____, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 2006. <disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf, acesso em 15/02/2018>

_____, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm, acesso em 02/03/2018>

_____, Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. <disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 02/06/2018>

_____, Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2018. <disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf, acesso em 02/03/2018>

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; VON LINSINGEN, I. Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 22, n. 40, 2012.

DE OLIVEIRA, K. L.; DOS SANTOS, A. A. A.; PRIMI R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, vol. 7, 2003.

DE OLIVEIRA, K. L. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 31, núm. 4, 2011.

DE PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação (Campinas)*, vol.14, nº1, Sorocaba. 2009. <disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100005; acesso em 07/07/2018>

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2011 <disponível em <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>; acesso em 10/05/2017>

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, A.R; CHAVES, V.L.J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. *RBPAAE – v.31, n.3, p.567-586*. 2015.

hooks, b. *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CAMPUS SÃO PAULO. Projeto do Curso de Especialização Pós Graduação Lato Sensu em Formação de Professores. (ênfase no Magistério Superior). São Paulo, 2007. <disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/4_SPO_ENFASE_MAG_SUP_PLAQNO_DE_CURSO.pdf; acesso em 10/05/2017>

LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

MARSIGLIA, A. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador. v. 9, n. 1, 2017.

MARX, K. e ENGELS, F. Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista. 1982. <disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>

RAMANOSKI, M.; MIRANDA JÚNIOR, P. Alguns aspectos da evasão no curso de licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo. V Congresso Pesquisa do Ensino. São Paulo: 2016.

SAMPAIO, I. S.; DOS SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, vol. 7, num. 1, 2002.

SAVIANI, D. et al. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, 2013.

_____, Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*. ano 3, número 4. 2016.

VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZIZEK, S., *Political Correctness: you also defend your privileges*. 2017. <disponível em: <http://www.zizektimes.com/2017/06/political-correctness-you-also-defend.html>, acesso em 10/05/2018>

7. Anexos

7.1 Ementa de Língua Portuguesa (licenciatura em Ciências Biológicas)



1- IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Licenciatura em Ciências Biológicas

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Semestre: 1º

Código: B1LIP

Nº aulas semanais: 4

Total de aulas: 76

Total de horas: 57,0

Abordagem metodológica:
T () P () (X) T/P

Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?
(X) SIM () NÃO Qual(is)? Laboratório de informática

2 - EMENTA

A disciplina aborda a língua portuguesa em uma perspectiva textual-discursiva, com ênfase em leitura e produção de textos na modalidade acadêmico-científica. Além disso, aborda conteúdos que visam aos aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos no uso cotidiano do ambiente acadêmico-científico, propiciando ao aluno seu desenvolvimento quanto à leitura proficiente e autônoma de textos de modalidades discursivas variadas e de tipologias diversas, bem como a aprendizagem de técnicas de análise de textos científicos e de aplicação dos mecanismos linguísticos, como os fatores de textualidade. Também prevê o desenvolvimento do aluno na aplicação da norma culta em contextos de trabalhos acadêmicos. A Prática como Componente Curricular será conduzida de forma a permitir discussões e atividades de escolha, leitura e interpretação de textos como forma de subsidiar a prática pedagógica no Ensino Básico.

3 - OBJETIVOS

- enfatizar leitura e produção de textos nas modalidades acadêmico-científicas;
- conhecer aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos no uso cotidiano do ambiente acadêmico-científico;
- desenvolver técnicas de análise de textos científicos e de aplicação dos mecanismos linguísticos;
- produzir trabalhos acadêmicos com o uso da norma culta.

4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- argumentação: conceito e aplicação no contexto acadêmico-científico;
- níveis de linguagem: variações linguísticas;
- a leitura como processo social e cultural: diferentes leituras de um mesmo texto;
- técnicas de texto oral e escrito: resenha, fichamento, resumo, estudo dirigido, mesa redonda;
- o texto argumentativo:
 - conceito e aplicação no contexto acadêmico-científico;
 - artigo de opinião: tema, tese, argumentos e contra-argumentos;
 - texto argumentativo e coesão;
 - texto argumentativo e coerência;
 - texto argumentativo: desenvolvimento e conclusão;
- seminário:
 - análise e discussão de diferentes exposições orais;
 - elementos verbais e não-verbais constitutivos de uma exposição oral;
 - apresentação de seminário baseado em livros lidos;

- redação técnica: elaboração de relatório, de currículo e análise de livro didático;
- norma culta e texto acadêmico: estudo de regras gramaticais e sua aplicação;
- aspectos das Relações Étnico-Raciais e a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e interpretação de textos, bem como a promoção de debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileira.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- [1] BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
[2] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
[3] SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- [1] CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2012.
[2] CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
[3] GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
[4] BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 3 mar. 2014.
[5] JOVANOVIC, M. L.; BERNARDES, M. E. M. **A Produção de Relatórios de Pesquisa: Redação e Normalização**. São Paulo: Fontoura, 2005.

7.2 Ementa de Comunicação e Linguagem (licenciatura em Física)

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----|----------|----|------------------------|---------|-----|
| Espaço curricular: | <i>Comunicação e linguagem</i> | | | | | | Código: | COE |
| Semestre: | 01 | Carga horária semestral: | 75h | | | | | |
| Número de aulas/semana: | | | | | | | | |
| Conteúdos Curriculares: | 04 | Prática de Ensino: | 00 | Estudos: | 01 | Orientação de estágio: | 00 | |
| Ementa e objetivos: | | | | | | | | |
| <p>O espaço curricular trabalha dentro dos âmbitos da leitura, redação e interpretação de textos. Também, em um domínio conexo, proporciona certos meios para que se possa entender de modo amplo aspectos avançados da comunicação e dos sistemas culturais. O componente curricular atua em frentes diversas:</p> <p>a) em sua especificidade;</p> <p>b) em relação interdisciplinar com outras esferas do conhecimento;</p> <p>c) como auxiliar na formação de repertório;</p> <p>d) como instrumento que auxilia o licenciado em Física em sua vida profissional e acadêmica.</p> <p>Temos por objetivo desenvolver no educando a compreensão da língua e a comunicação em seus vários níveis, a fim de que ele possa com tal contato: ampliar suas estratégias de leitura de texto e de mundo para atuar de modo compatível com os princípios da sociedade democrática, a difusão e aprimoramento de valores éticos, o respeito e estímulo à diversidade cultural e a educação para a inteligência crítica; dominar os conteúdos específicos de Comunicação e de Linguagem, e sua articulação interdisciplinar com a Física e outras esferas do saber, tendo em vista a natureza histórica e social da construção do conhecimento e sua relevância para a compreensão do mundo contemporâneo; compreender o papel da Linguagem na condução da atividade docente e suas conseqüências na avaliação do processo ensino-aprendizagem; favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação necessário ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p> | | | | | | | | |

7.3 Ementa de Leitura e Produção de Texto (licenciatura em Geografia)

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1- IDENTIFICAÇÃO | | |
| CURSO: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA | | |
| Componente Curricular: Leitura e Produção de Texto | | |
| Semestre: 01 (Matutino e Noturno) | Código: LPTG1 | |
| Nº aulas semanais: 04 | Total de aulas: 76 | Total de horas: 57 |
| Abordagem Metodológica: T () P () (X) T/P | Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? (X) SIM () NÃO Qual(is)? Laboratório de informática | |
| 2 - EMENTA: <p>O curso objetiva a leitura proficiente e autônoma de textos de modalidades discursivas variadas e de tipologias diversas, priorizando a instrumentalização dos alunos com técnicas de análise do discurso com apreensão das nuances internas de textos científicos. Além disso, visa-se à coesão da escrita e argumentação de textos, à percepção de noções de variantes linguísticas, ao estudo das diversas classes gramaticais, problematizando os critérios adotados pela gramática tradicional.</p> | | |
| 3 - OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Propiciar ao aluno conhecimentos dos recursos da Língua Portuguesa e habilidades em seus usos para que ele seja capaz de compreender criticamente, bem como produzir de modo preciso, porém expressivo, textos escritos e orais dentro da área profissional escolhida.- Desenvolver e aperfeiçoar a redação por meio de leituras de textos científicos (especialmente aquelas voltadas aos campos da geografia, da sociologia, da filosofia, da história, da comunicação, das artes e de outras ciências) e de retextualizações (coesão e coerência textuais com apoio de gramáticas e de livros voltados às técnicas de redação).- Estudar as variantes linguísticas (socioculturais, históricas e geográficas), de modo que o aluno compreenda a diversidade cultural e linguística brasileira e saiba como utilizá-las em contextos específicos, gerando comunicação eficaz.- Refletir acerca da produção do texto como instrumento detentor de saberes linguísticos e | | |

ideológicos e de como o geógrafo nela se insere.

4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conceito de comunicação e linguagem na contemporaneidade.

Características dos textos oral e escrito.

Gêneros e tipos textuais.

Fatores de textualidade.

Técnicas de produção textual escrita e oral.

Variações linguísticas.

Interpretação de textos com abordagem interdisciplinar e a Geografia.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, D. S. e ZILBERKNOP, L. S. **Português instrumental**. Porto Alegre/RS: Sagra Luzzatto, 2007.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1994.

ANDRADE, M. M. H. **A língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARNEIRO, A. D. **Texto em construção: interpretação de texto**. São Paulo. Moderna, 1996.

LACOSTE, Y. Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 84, jul/2006.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

7.4 Ementa de Comunicação e Linguagem (licenciatura em Matemática)

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1- IDENTIFICAÇÃO | |
| Curso: Licenciatura em Matemática | |
| Componente curricular: Comunicação e Linguagem 1 | Código: CL1M1 |
| Ano/ Semestre: 2011/1º. | Nº aulas semanais: 04 |
| Total de aulas: 38 | Total de horas:28h30mim |
| 2- EMENTA: | |
| A disciplina visa a apresentar ao aluno de Matemática diferentes linguagens usadas na comunicação e na cultura ocidental. Com isso, o aluno poderá desenvolver nível avançado de competência de leitura de diferentes textos para melhor dominar a leitura e a interpretação de diferentes tipos de textos e de diferentes linguagens. Poderá, assim, articular esses conhecimentos de modo interdisciplinar com a Matemática e outras esferas do saber, assim como melhor compreender o papel da linguagem na condução da atividade docente e suas conseqüências no ensino e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. | |
| 3-OBJETIVOS: | |
| Apresentar e discutir questões pertinentes à vida acadêmica e profissional do aluno em relação à leitura crítica e à interpretação de textos verbais e não verbais do cotidiano (textos publicitários orais e escritos; textos jornalísticos informativos e textos argumentativos) e da esfera acadêmica (resumo, textos argumentativos e seminário). Discutir questões de contexto histórico, intertextualidade, coesão e coerência e ideologia presentes em qualquer texto verbal e não verbal. Refletir sobre a importância dessas discussões para a vida em sala de aula dos futuros licenciados. Desenvolver capacidades de leitura crítica de diferentes textos; trabalhar a análise e a produção de gêneros acadêmicos escritos e orais (texto argumentativo, resumo e seminário); discutir e apresentar conceito de texto e de leitura; trabalhar com a questão ideológica da linguagem; discutir questões relativas à linguagem e à sala de aula através da leitura de livros que serão apresentados, discutidos e criticados pelos alunos. | |
| 4-CONTEUDO PROGRAMATICO: | |

1. A leitura como processo social e cultural; diferentes leituras de um mesmo texto;
 - 1.1. conceito de texto;
 - 1.2. texto e ideologia/construção de realidade – o texto publicitário e o texto jornalístico.

2. O texto argumentativo
 - 2.1. Artigo de opinião: tema; tese; argumentos e contra-argumentos
 - 2.2. texto argumentativo e coesão
 - 2.3. texto argumentativo e coerência;
 - 2.4. texto argumentativo: desenvolvimento e conclusão

3. Resumo
 - 3.1. Processos de sumarização
 - 3.2. Relações entre as idéias mais relevantes do texto e uso dos conectivos
 - 3.3. Menção e atribuição de atos ao autor do texto resumido.

4. Seminário
 - 4.1. Análise e discussão de diferentes exposições orais;
 - 4.2. Elementos verbais e não-verbais constitutivos de uma exposição oral
 - 4.3. Apresentação de seminário baseado em livros lidos.
 - 4.4.

5-METODOLOGIAS:

- Livro texto da bibliografia
- Lousa e giz
- Lista de exercícios
- Software Geogebra

6- AVALIAÇÃO:

- Serão utilizados três critérios de avaliação com notas de 0 a 10. A média semestral será a média aritmética dessas três avaliações. Os três critérios são os seguintes:
- i) As atividades realizadas em aula, como debates e seminários comporão a primeira avaliação;
- ii) A resolução de listas de exercícios com situações-problema e demonstrações comporá a segunda avaliação;
- iii) Uma prova individual e sem consulta com nota de 0 a 10 irá compor a terceira avaliação.

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 2002.
 CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.
 MARTINS, G. I. N. S. **A importância da leitura para compreensão de enunciados matemáticos**. Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras das FIC. Rio de Janeiro, 2006.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CIPRO NETO, P. e INFANTE. **Gramática da Língua Portuguesa**. Scipione: São Paulo, 2008.

DIMENSTEIN, G. e ALVES, R.. **Fomos maus alunos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2006

MACHADO, A. M. **Contracorrente, conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999. p.65-69.

MACHADO, A. R., LOUSADA, Eliana Gouvêa e ABREU-TARDELLI, Lília. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1- IDENTIFICAÇÃO | |
| Curso: Licenciatura em Matemática | |
| Componente curricular: Comunicação e Linguagem 2 | Código: CL2M2 |
| Ano/ Semestre: 2011/2º. | Nº aulas semanais: 02 |
| Total de aulas: 38 | Total de horas:28h30mim |
| 2- EMENTA: | |
| <p>A disciplina visa a apresentar ao aluno da Matemática diferentes linguagens usadas na comunicação e em diferentes esferas do saber. Os alunos serão levados a analisar esses conhecimentos com a Matemática e articular de forma mais ampla as relações entre a linguagem e a prática de ensino na sala de aula. Todos os textos trabalhados visam a desenvolver a capacidade de leitura e escrita crítica dos alunos.</p> | |
| 3-OBJETIVOS: | |
| <p>Conhecer diferentes linguagens e a articulação delas com a linguagem matemática; ser capaz de articular os conhecimentos adquiridos com a prática em sala de aula; desenvolver a leitura crítica dos alunos e a capacidade de se expressarem de forma crítica (na escrita e na oralidade). Desenvolver leitura crítica com o diário de leitura; desenvolver a escrita crítica e acadêmica com a prática de escrita de resenha e de crítica das palestras assistidas. Desenvolver capacidade de análise, síntese, coesão e coerência. Compreender diferentes linguagens (teatral, pictória, musical e literária). Introduzir e desenvolver a prática como docente fazendo as associações entre as linguagens aprendidas e o conteúdo matemático ensinado em sala de aula.</p> | |
| 4-CONTEUDO PROGRAMATICO: | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Resenha <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Análise de resenha 1.2. Desenvolvendo a leitura crítica: “A Matemática na vida” (Pedro Demo). 1.3. Mecanismos de conexão 1.4. Inserção de vozes <p>Produção textual: resenha de “A Matemática na vida” (Pedro Demo).</p> 2. A Matemática na vida e no cotidiano <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Leitura e discussão do texto: “Tudo é número: o pitagorismo” 2.2 A Linguagem matemática no dia-a-dia e sua transposição didática: DVD. 3. As diferentes linguagens e o ensino da Matemática. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. A linguagem e a ação no mundo 3.2. Linguagem teatral 3.3. Linguagem poética 3.4. Linguagem pictórica 4. Aula de um tema da Matemática relacionado ao cotidiano. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Discussão sobre elaboração e etapas de uma aula 4.2. Apresentação de aulas dadas pelos alunos | |

Obs: Em todas as aulas serão apresentadas, trabalhadas e discutidas questões de:

- contexto histórico;
- contexto de produção do texto (papel social do produtor do texto; objetivo; lugar de produção; momento histórico de produção; destinatário do texto)
- níveis de leitura e compreensão de um texto;
- intertextualidade;
- coesão e coerência.

5-METODOLOGIAS:

Aulas expositivas - dialogadas; Trabalhos individuais e em grupo;

6- AVALIAÇÃO:

- Serão utilizados três critérios de avaliação com notas de 0 a 10. A média semestral será a média aritmética dessas três avaliações. Os três critérios são os seguintes:
- i) As atividades realizadas em aula, como debates e seminários comporão a primeira avaliação;
- ii) A resolução de listas de exercícios com situações-problema e demonstrações comporá a segunda avaliação;
- iii) Uma prova individual e sem consulta com nota de 0 a 10 irá compor a terceira avaliação.

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DEMO, P. Leitores para sempre. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E. G. e ABREU-TARDELLI, L. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E. G. e ABREU-TARDELLI, L. **Trabalhos de pesquisa. Diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CIPRO NETO, P. e INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. Scipione: São Paulo, 2008.

MACIEL JUNIOR, A. **Pré-Socráticos. A Invenção da Razão**. São Paulo. 2003.

Matemática radical. Equações e gráficos. São Paulo: Log On Editora multimídia. 2007. (DVD)

PÜSCHEL, R. S. A lógica da poesia. In: Sinergia, 1. São Paulo: CEFET/SP, 2000.

MACHADO, A. M. **Contracorrente, conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999. p.65-69.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1- IDENTIFICAÇÃO | |
| Curso: Licenciatura em Matemática | |
| Componente curricular: Comunicação e Linguagem 3 | Código: CL3M8 |
| Ano/ Semestre: 2011/8 | Nº aulas semanais: 02 |
| Total de aulas: 38 | Total de horas:28h30min |
| 2- EMENTA: | |
| <p>A disciplina visa a apresentar e elaborar conjuntamente com os alunos e com o professor da disciplina <i>Trabalho de conclusão de curso 2</i>, orientando as partes do texto do trabalho de conclusão de curso dos alunos do último semestre. Serão trabalhadas as formas e estratégias lingüístico discursivas usadas nas diferentes partes de um trabalho acadêmico-científico, tais como a formulação de objetivo, perguntas de pesquisa, citação direta e indireta, paráfrases, dentre outras. A disciplina visa, assim, a ajudar o aluno a adequar a linguagem ao gênero de texto em questão: o TCC ou monografia.</p> | |
| 3-OBJETIVOS: | |
| <p>Desenvolver capacidades de leitura crítica de diferentes textos acadêmicos; discutir e apresentar formas de pesquisa bibliográfica; discutir questões relativas à adequação da linguagem acadêmica; trabalhar a análise e a produção de gênero acadêmico escrito (TCC ou monografia).</p> | |
| 4-CONTEUDO PROGRAMATICO: | |
| <p>Leis Ponderais das Reações Químicas – Lavoisier, Proust e Dalton; Cálculos de fórmulas (mínima e centesimal); Leis dos Gases; Cálculo Estequiométrico; Estrutura Atômica; Ligações Químicas (Iônica Covalente e Metálica); Interações Moleculares; Cinética e Equilíbrio Químico.</p> | |
| 5-METODOLOGIAS: | |
| <p>Aulas expositivas - dialogadas; Trabalhos individuais e em grupo;</p> | |
| 6- AVALIAÇÃO: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Serão utilizados três critérios de avaliação com notas de 0 a 10. A média semestral será a média aritmética dessas três avaliações. Os três critérios são os seguintes: • i) As atividades realizadas em aula, como debates e seminários comporão a primeira avaliação; • ii) A resolução de listas de exercícios com situações-problema e | |

demonstrações comporá a segunda avaliação;

- iii) Uma prova individual e sem consulta com nota de 0 a 10 irá compor a terceira avaliação.

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MACHADO, A. R.I; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. Vol 3 **Planejar gêneros acadêmicos**. 2005. São Paulo: Editora Parábola, 116p.

PERROTTA, C. 2004. **Um texto para chamar de seu – Preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 155p.

CARMO-NETO, D. 1996. **Metodologia científica para principiantes**. 3ª Ed., Salvador: American World University Press, 560p.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. ; ABREU-TARDELLI, L. S. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. Vol. 4 **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica** 2007. São Paulo: Editora Parábola, 150p.

CIPRO NETO, P. e INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. Scipione: São Paulo, 2008.

MACIEL JUNIOR, A. **Pré-Socráticos. A Invenção da Razão**. São Paulo. 2003.

PÜSCHEL, R. S. A lógica da poesia. In: Sinergia, 1. São Paulo: CEFET/SP, 2000.

MACHADO, A. M. **Contracorrente, conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999. p.65-69.

7.5 Ementa de Leitura, Produção e Interpretação de Texto (licenciatura em Química)

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 1 - IDENTIFICAÇÃO: CURSO: LICENCIATURA EM QUÍMICA Componente Curricular: Leitura, Produção e Interpretação de Texto | | |
| Semestre: 1º | Código: LPIK1 | |
| Nº aulas semanais: 2 | Total de aulas: 38 | Total de horas: 28,5 |
| Abordagem Metodológica: T () P () T/P (x) | Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? (x) Sim () Não Qual(is)? Laboratório de Redação | |
| 2 - EMENTA: <p>A disciplina prevê leituras proficientes e autônomas de textos de modalidades discursivas variadas e de tipologias diversas, priorizando a instrumentalização dos alunos. Para tal, a disciplina utiliza de técnicas de análise de discurso com apreensão das nuances internas dos textos científicos. Além disso, a disciplina visa à coesão da escrita e a argumentação de textos, a percepção de noções de variantes linguísticas, o estudo das diversas classes gramaticais, problematizando os critérios adotados pela gramática tradicional.</p> | | |
| 3 - OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a capacidade de leitura crítica de diferentes textos (orais, visuais e escritos);- Problematizar o conceito de texto e de leitura;- Trabalhar com a questão ideológica da linguagem jornalística e científica;- Iniciar o trabalho com gêneros acadêmicos escritos e orais de produção de textos (resumo, resenha, aspectos da dissertação e seminário);- Ler e analisar a linguagem científica presentes em artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado;- Apresentar noções de outras linguagens que poderão ser úteis no trabalho de sala de aula;- Trabalhar com a leitura e a análise da linguagem dos livros didáticos de Ciências e Química;- Discutir questões relativas à linguagem e à sala de aula estimuladas pela leitura de textos e/ou livros que serão apresentados, discutidos e criticados pelos alunos. | | |

4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- A leitura como processo social e cultural – diferentes leituras de um mesmo texto;
- Conceito de texto;
- Texto e ideologia/construção da realidade – o texto jornalístico e o texto científico;
- Leitura e produção de texto científico;
- O texto argumentativo: coesão e coerência;
- O método da retextualização;
- O texto argumentativo e sua organização (tema, tese, argumentos e contra-argumentos) em monografias e artigo científico;
- Resumo: análise e processos de sumarização; elaboração de resumo;
- Resenha: análise; mecanismos de conexão e inserção de vozes; elaboração de resenha;
- Leitura de textos verbais e não verbais e a relação com o ensino de Ciências e de Química;
- O texto nos livros didáticos de Ciências e Química: análise e discussão;
- Seminário: análise e discussão; elementos verbais e não-verbais constitutivos de uma exposição oral; apresentação de seminários baseados em obras sobre linguagem e sobre Ensino de Ciências e de Química;

- Tópicos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Tópicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- [1] GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- [2] SAVIOLI, Francisco Platão e FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.
- [3] SAVIOLI, Francisco Platão e FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2007.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- [1] AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- [2] BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 2002.
- [3] CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.
- [4] MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- [5] MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

7.6 Ementa de Tópicos de Língua Portuguesa (licenciatura em Letras)

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1- IDENTIFICAÇÃO | | |
| CURSO: Licenciatura em Letras - Português | | |
| Componente Curricular: Tópicos de Língua Portuguesa I | | |
| Semestre: 01 | Código: LILPI | |
| Nº aulas semanais: 03 | Total de aulas: 57 | Total de horas: 42,8 |
| Abordagem Metodológica: T (X) P () () T/P | Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () SIM (X) NÃO Qual(is)? | |
| 2 - EMENTA: A disciplina apresenta conceitos de linguagem, língua, gramática e discute os problemas da gramática normativa em situações reais de uso, articulando as noções de gramática descritiva e normativa, no tocante à transitividade, regência e concordância e a outros pontos da norma gramatical. | | |
| 3 - OBJETIVOS: Proporcionar aos alunos condições para refletirem sobre a língua e fazerem uso das normas da língua culta, padrão de prestígio social, quando a situação assim o exigir. | | |
| 4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1. Linguagem e língua 2. Língua falada e língua escrita 3. Gramática descritiva e prescritiva 4. Classes gramaticais: flexão/ emprego/ valor semântico; 5. Norma gramatical | | |

- 5.1. Ortografia
- 5.2. Acentuação
- 5.3. Emprego do hífen
- 5.4. Crase e Noções de transitividade
- 5.5. Regência nominal e verbal
- 5.6. Concordância nominal e verbal
- 5.7. Colocação pronominal
- 5.8. Discurso direto, indireto e indireto livre.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2009.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, C.; CINTRA, L. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BECHARA, E. *Lições de português pela análise sintática*. 14.ed. Padrão, 1988.

KOCH, I.; SOUZA E SILVA, M. C. *Linguística Aplicada ao Português: morfologia*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 2ed. revista e atualizada. São Paulo: Globo, 2008.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2011.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

1- IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Licenciatura em Letras - Português

Componente Curricular: Tópicos de Língua Portuguesa II

| | | |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Semestre: 02 | Código: L2LP2 | |
| Nº aulas semanais: 03 | Total de aulas: 57 | Total de horas: 42,8 |
| Abordagem Metodológica: T (X) P () () T/P | Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () SIM (X) NÃO Qual(is)? | |

2 - EMENTA:

A disciplina apresenta conceitos de linguagem, língua, gramática e discute os problemas da gramática normativa em situações reais de uso. Com a análise da estrutura do enunciado ou período, segundo a gramática descritiva e normativa, discute a noção de oração e de funções oracionais.

3 - OBJETIVOS:

Proporcionar aos alunos condições para refletirem sobre a língua e fazerem uso das normas da língua culta, padrão de prestígio social, quando a situação assim o exigir.

4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Gramática descritiva e prescritiva: dificuldades dos alunos
2. Estrutura sintática da frase
3. Oração e funções oracionais:
 - 3.1 Frase, gramaticalidade e inteligibilidade
 - 3.2 A oração e seus termos essenciais e acessórios
 - 3.3 Colocação dos termos na oração: ordem direta e ordem inversa
 - 3.4 Entoação oracional
 - 3.5 O grupo fônico e a oração
4. O período e sua construção:
 - 4.1 Orações complexas: a subordinação e a coordenação
 - 4.2 Paralelismo e falso paralelismo
 - 4.3 Organização do período
 - 4.4 Relevância da oração principal: o ponto de vista
 - 4.5 Pontuação
 - 4.6. Feição estilística da frase.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2009.

BECHARA, E. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Padrão, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 2ed. revista e atualizada. São Paulo: Globo, 2008.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.