

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

POLLYANA WOIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA:
Educação linguística - O debate necessário**

CÁCERES-MT

2026

POLLYANA WOIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA:
Educação linguística - O debate necessário**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo, e coorientação da professora Dra. Odete Burgeile.

CÁCERES-MT

2026

W847p Woida, Pollyana.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
EM PEDAGOGIA: Educação linguística - O debate
necessário / Pollyana Woida. - Cáceres, 2026.
203f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos
Alberto Reyes Maldonado", Linguística/CAC-PPGL -
Cáceres - Doutorado Acadêmico, Campus
Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Bárbara Cristina Gallardo.
Coorientador: Odete Burgeile.

1. Política Linguística. 2. Filologia
Política. 3. Formação docente. 4. Educação
linguística em Pedagogia. 5. Ensino de língua
portuguesa. I. Gallardo, Bárbara Cristina. II.
Burgeile, Odete. III. Título.

UNEMAT / MTSCB
CDU 377.8

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catlogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

POLLYANA WOIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA:
Educação linguística - O debate necessário**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Bárbara Cristina Gallardo

Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profª Drª Odete Burgeile

Coorientadora – UNIR

Profª Drª Francineli Cezarina Lara

Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Profª Drª Lezinete Regina Lemes

Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT - UFR

Profª Drª Aparecida Cristina da Silva Ribeiro

Avaliadora Externa – SME/Cáceres

Prof. Dr. Júlio César Barreto Rocha

Avaliador Externo – PPGL/UNIR

APROVADA EM: 16/04/2026

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao espírito revolucionário do povo brasileiro. Que a vanguarda intelectual deste povo afunde os pés na rapadura, que suas mentes se levantem além do lodaçal transplantado, se encham de ideias alvissareiras, ou retomem as melhores ideias e bandeiras já encampadas por sua intelectualidade mais crítica e que clamam pleno debate. E que essa vanguarda, junto com o povo brasileiro, molde os pés do gigante Brasil em ferro, aço, rocha e concreto e, contemplando no horizonte a Revolução Brasileira, há dois séculos engasgada, a tornem realidade. E venha o novo tempo, em que todas as ansiedades e angústias, substância das pesquisas aqui tratadas, se transformem na condição material concreta deste povo, do povo latino-americano, dos povos de toda a Terra.

À memória de Álvaro Vieira Pinto, Ruy Mauro Marini e Darcy Ribeiro, que deixaram grandioso legado intelectual que clama por ser amplamente estudado nas universidades brasileiras para mover projetos verdadeiramente transformadores.

À memória de Pancho Richard Pinheiro Lázaro e Geralda Iris da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a paciência e generosidade das minhas queridas orientadora e coorientadora, Bárbara Gallardo e Odete Burgeile. Agradeço pela liberdade na realização desta pesquisa, acolhendo minhas ideias por vezes megalomaníacas, me deixando aprender com elas (professoras e ideias) e voltar ao que é central. Grandes mulheres e educadoras, sempre abertas a pensar por outras vertentes, sem medo nem apego à zona de conforto.

Agradeço aos Professores Júlio César Barreto Rocha, Juracy Machado Pacífico, Ilka de Oliveira Mota, Lúcia Barbosa Assunção, membros da banca de qualificação, que aceitaram o desafio de pensar junto as questões tão necessárias que aqui trazemos. Igualmente, agradeço às Professoras Aparecida Cristina Ribeiro, Francineli Cezarina Lara, Lezinete Regina Lemes, e, novamente, ao Professor Júlio Rocha, pelas valiosas contribuições para a conclusão do texto final.

Agradeço à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de pesquisa (abril/2022 a março/2025), que me permitiu desenvolver grande parte deste estudo.

Agradeço aos docentes, colegas, técnicos e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unemat pelo acolhimento e aprendizado nesta jornada.

Agradeço também aos professores e colegas dos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, onde pude cursar Políticas Linguísticas para o Multilinguismo e Políticas Linguísticas Regionais, sob a coordenação do professor Gilvan Müller de Oliveira, e ao Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), pela imensa riqueza de conteúdos disponibilizados e o resgate da mais rigorosa e profícua tradição do pensamento crítico latino-americano, excelente exemplo de extensão universitária já há 22 anos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, onde pude cursar Fonética e Fonologia, com o professor Dermeval da Hora, e Introdução ao Estudo de Línguas Indígenas, no âmbito do PROCAD-Amazônia.

Agradeço aos colegas e professores do Observatório das Reformas Educacionais, da Universidade Federal Fluminense, na pessoa do professor Cláudio Fernandes Costa.

Agradeço aos camaradas da vanguarda política e intelectual Revolução Brasileira, na figura do professor, intelectual e grande militante, Nildo Domingos Ouriques, e aos camaradas da frente Educação Necessária, pelos debates e aprendizado – divisor de águas na minha formação intelectual, política e acadêmica.

Agradeço a minha sogra, Telma, que compartilhou sua experiência de décadas na educação e me ajudou a organizar as ideias ao conceber o projeto. Gratidão por todo o apoio.

Agradeço a minha mãe, Helena, sempre luz, mostrando que vale a pena manter-se firme no propósito, mesmo quando parece que tudo vai contra; grata por seu apoio emocional e material ao longo da jornada. Sua formação em Pedagogia, embora não exercida na área de Educação, também permitiu ótimas discussões e contribuições.

Agradeço a meu marido, Albérico, pela compreensão, paciência e por possibilitar as condições materiais para a realização desta empreitada intelectual e física, e a nosso filho, Victor, que dividiu minha atenção com esta “filha” de ideias, revoltas e anseios - às vezes com paciência, outras nem tanto, exigindo diversas interrupções nos estudos e atividades de mãe-dona-de-casa-trabalhadora-intelectual-militante. Sem vocês eu não teria conseguido. Obrigada! Obrigada! Muito obrigada!

E obrigada ao leitor que chegou a este texto: convido a somar nas discussões propostas e tarefas a serem feitas.

*Não há liberdade de arbítrio na projeção do futuro,
pois só tem significação, viabilidade e eficácia o
projeto que decorre do que concebemos como realidade
presente. Ora, se o presente só existe como realidade
histórica enquanto representação e valoração do
anteposto (Gegenstand) a nós, se o presente, no sentido
temporal, é apenas a presença do ser enquanto mundo
presente, explica-se que a atitude mais sadiamente
realista, aquela que deve caracterizar os homens
objetivos e rigorosos, seja de fato a mais operante, a
mais rica de consequência. A divagação doutrinária, a
mística social, o onirismo político longe de permitirem
prefiguração útil do futuro, opõem-se precisamente à
consecução do progresso.*

(Álvaro Borges Vieira Pinto, [1956] 1960, p. 21)

RESUMO

Esta tese se inscreve na área de concentração Estudo de Processos Linguísticos, linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT. É uma pesquisa bibliográfica e documental, interpretativa, qualitativa, que discute a política linguística educacional na formação inicial de professores de língua portuguesa na área de Pedagogia. Visamos intensificar o debate sobre a necessidade de se aprofundar a educação linguística nessa formação a partir de uma base linguística (Cagliari, 1999, 2002, 2006b, 2019), que tem na docência sua atuação principal: forma professores que introduzem as crianças aos primeiros contatos regulares e sistemáticos com a língua escrita nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. O objetivo desta pesquisa foi explorar a política linguística na formação docente na Licenciatura em Pedagogia. Discutimos a legislação educacional constante na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), Diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia (Resolução CNP/CP nº 1/2006), Diretrizes curriculares para formação inicial e continuada em nível superior (Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015), e Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017). Analisamos qual a dimensão da língua no projeto pedagógico, matriz curricular e ementário do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho, como um exemplo do que tratamos, para compreender qual o papel dessa (que deveria ser uma) base na formação linguística dos docentes em formação na Licenciatura em Pedagogia. Os objetivos específicos foram: 1) tratar das abordagens linguísticas de distintas correntes teóricas, suas concepções de língua e de ensino de língua, necessárias para a definição da metodologia de ensino de língua portuguesa, a partir de conhecimentos linguísticos nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I; 2) explicitar as políticas linguísticas educacionais criadas pela legislação e diretrizes curriculares, de modo a ressaltar as políticas linguísticas educacionais que pressupõem e a transversalidade da língua ao longo da formação do pedagogo; 3) compreender a dimensão dos estudos linguísticos no projeto político pedagógico, na matriz curricular, e nas ementas de disciplinas voltadas ao ensino de língua e estágio com interseção com estudos linguísticos e 4) demonstrar a necessidade de aprofundamento em estudos linguísticos para o desempenho da atribuição central desses profissionais, a docência, que se dá na Educação Básica, em que ministram ensino de língua portuguesa, transversal aos demais conteúdos. A

hipótese da pesquisa foi que a insuficiência de estudos linguísticos na formação dos professores da educação infantil e anos iniciais é uma política linguística educacional, negativa, mas uma política linguística. Situamos a discussão sobre política linguística em Filologia Política (Rocha, 2013), em interseção com o campo de Ensino de Línguas, na Linguística Aplicada (Almeida Filho, [1993] 2015, 2014, [2011] 2018, 2022). Embora a análise tenha se voltado a um curso específico, a regularidade da situação pode ser generalizada: concluímos, assim como Moraes (2016); Dias Delgado (2018); Dias Delgado, Sturza (2019;); Melo (2022); Matias e Severo (2021) e Smaniotto e Scoss (2023) que não há fundamentação teórica suficiente sobre ensino de língua e linguagem na formação em Pedagogia, o que faz com que os pedagogos não se identifiquem como professores de língua portuguesa, mas mantém-se um perfil técnico em pedagogia, incompatível com as demandas político-linguísticas trazidas pela legislação e pelas próprias diretrizes curriculares, o que é ao mesmo tempo contraditório, por resultar do engessamento que as diretrizes impõem, e tem com como consequência o apagamento do linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018).

Palavras-chave: Política Linguística; Filologia Política; Formação docente; Educação linguística em Pedagogia; Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

Título em Inglês: LANGUAGE POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN PEDAGOGY:
Language education - The necessary debate

This thesis falls within the concentration area of the Study of Linguistic Processes and the research line regarding the Study of Processes of Social Language Practices of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso (PPGL/UNEMAT). It is an interpretive, qualitative study based on bibliographic and documentary research that discusses educational language policy within the context of teacher training in the field of Pedagogy. We aim to intensify the debate on the need to deepen linguistic education during this training—grounded in a linguistic perspective (Cagliari, 1999, 2002, 2006b, 2019)—with a focus on the primary role of these teachers: introducing children to their first regular and systematic contact with written language during Early Childhood Education and the early years of Elementary School. The objective of this research was to explore language policy within teacher training for the Pedagogy degree program. We discuss the educational legislation found in the Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of Education (Law No. 9394/1996), the curricular guidelines for Pedagogy programs (CNP/CP Resolution No. 1/2006), the curricular guidelines for initial and continuing higher education teacher training (CNE/CP Resolution No. 2 of July 1, 2015), and the National Common Curricular Base (CNE/CP Resolution No. 2 of December 22, 2017). We analyze the dimension of language within the pedagogical project, curricular matrix, and course syllabi of the Pedagogy program at the Federal University of Rondônia (Porto Velho campus)—using it as a case study—to understand the role this foundation plays (or ought to play) in the linguistic training of teachers-in-training within the Pedagogy degree program. The specific objectives were: 1) to address the linguistic approaches of various theoretical currents—and their conceptions of language and language teaching—necessary for defining the methodology for teaching Portuguese, based on linguistic knowledge applicable to Early Childhood Education and the early years of Elementary Education; 2) to elucidate the educational language policies established by legislation and curricular guidelines, highlighting those that presuppose the cross-curricular nature of language throughout the educator's training; 3) to understand the scope of linguistic studies within the political-pedagogical project, the curricular matrix, and the syllabi of courses focused on language teaching and internships that intersect with linguistic studies; and 4) to demonstrate the need for in-depth linguistic study to support the performance of these professionals' core duty—teaching—which takes place in Basic Education, where they teach Portuguese as a subject that cuts across other content areas. The research hypothesis was that the lack of linguistic studies in the teacher training of early childhood and early elementary educators constitutes an educational language policy—a negative one, certainly, but a language policy nonetheless. We situate the discussion on language policy within the framework of Political Philology (Rocha, 2013), intersecting with the field of Language Teaching within Applied Linguistics (Almeida Filho, [1993] 2015, 2014, [2011] 2018, 2022). Although the analysis focused on a specific program, the situation's regularity allows for generalization: we conclude—in line with Morais (2016), Dias Delgado (2018), Dias Delgado & Sturza (2019), Melo (2022), Matias & Severo (2021), and Smaniotto & Scoss (2023)—that there is insufficient theoretical grounding regarding language and language teaching in Pedagogy training. This results in educators failing to identify as Portuguese language teachers, instead maintaining a technical pedagogical profile incompatible with the language-policy demands posed by legislation and curriculum guidelines. This situation is simultaneously contradictory—

stemming from the rigidity imposed by the guidelines—and results in the erasure of the linguistic dimension (Silva, 2021; Nogueira & Dias, 2018).

Keywords: Language policy; Political Philology; Teacher training; Linguistic education in Pedagogy; Portuguese language teaching.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EF1 – Ensino Fundamental 1
EM – Ensino Médio
FP – Filologia Política
IELA – Instituto de Estudos Latino-Americanos
IES – Instituição de Ensino Superior
LA – Linguística Aplicada
LM – Língua materna
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NP – Não paginado
PL – Política Linguística, Políticas Linguísticas
PPC – Projeto Político de Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPGMAL – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras
PPGET – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
PROCAD-Amazônia - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

FIGURA

Figura 1 – O grande processo de ensino-aprendizagem de línguas	70
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos temáticos de políticas linguísticas	42
Quadro 2 – Síntese de planos e pontos de vista sobre a linguagem	52
Quadro 3 – A transversalidade nas diretrizes curriculares	109
Quadro 4 – Matrículas na Universidade Federal de Rondônia	118
Quadro 5 – Ocupação, sucesso na graduação e evasão na Universidade Federal de Rondônia	118
Quadro 6 – Matriz curricular do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura	129
Quadro 7 – Percentual de disciplinas de ensino de língua e estágio em relação à carga horária total	132
Quadro 8 – Disciplina <i>Sociolinguística</i>	134
Quadro 9 – Disciplina <i>Fundamentos e Práticas da Educação Infantil</i>	135
Quadro 10 – Disciplina <i>Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II</i>	137
Quadro 11 – Disciplina <i>Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa</i>	139
Quadro 12 – Disciplina <i>Fundamentos e Prática da Alfabetização I</i>	141
Quadro 13 – Disciplina <i>Fundamentos e Prática da Alfabetização II</i>	144
Quadro 14 – Disciplina <i>Educação de Jovens e Adultos (EJA)</i>	145
Quadro 15 – Disciplina <i>Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</i>	147
Quadro 16 – Disciplina optativa <i>Língua Portuguesa</i>	148
Quadro 17 – Disciplina optativa <i>Produção de Texto</i>	149
Quadro 18 – Disciplina optativa <i>Literatura Infanto-Juvenil</i>	150
Quadro 19 – Disciplina <i>Estágio Supervisionado na Educação Infantil</i>	151
Quadro 20 - Disciplina <i>Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos</i>	152
Quadro 21 – Disciplina <i>Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – I</i>	153
Quadro 22 – Disciplina <i>Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - II e em Espaços não Escolares</i>	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
------------------	----

CAPÍTULO I

POLÍTICA LINGUÍSTICA E FILOGIA POLÍTICA: ESTUDOS DE POLÍTICA E LÍNGUA	25
1.1 Filologia, Filologia Política e Política Linguística	25
1.1.1 Filologia Política	28
1.1.2 Política linguística	30
1.1.3 A ilusão do monolinguismo	36
1.2 Linguística, Linguística Aplicada, Ensino de língua	38
1.3 Políticas Linguísticas Educacionais	41
1.3.1 A política linguística da Universidade Federal de Rondônia	44

CAPÍTULO II

ENSINO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	46
2.1 Correntes linguísticas, concepções e conceitos de língua e linguagem	49
2.1.1 Estruturalismo, Funcionalismo, Gerativismo e Interacionismo	53
2.1.2 Funcionalismo	54
2.1.3 Gerativismo	56
2.1.4 Interacionismo, socio-interacionismo	59
2.1.5 A aquisição da linguagem e as concepções linguísticas	61
2.2 Abordagens gramaticais	62
2.2.1 Ensino e gramática	64
2.2.2 Abordagem multissistêmica da língua	67
2.3 A abordagem comunicativa	69
2.4 A abordagem transversal do ensino de língua	73
2.4.1 Educação linguística x formação linguística	76

CAPÍTULO III

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLICADAS	78
3.1 A educação linguística e a política linguística educacional na Constituição Federal	81
3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) e a educação nacional. 84	
3.2.1 <i>Status</i> para as línguas x apagamento linguístico	88
3.3 A centralidade da docência: Diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006)	94
3.4 A formação inicial em nível superior e formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015)	100
3.5 A Base Nacional Comum Curricular, a padronização de etapas e modalidades na Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017)	102
3.6 A transversalidade nas diretrizes curriculares.....	108

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, MATRIZ CURRICULAR E EMENTÁRIO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	113
4.1 O Projeto Político Pedagógico e o ensino de Língua no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia	119
4.2 A matriz curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia	126
4.3 As ementas de disciplinas relacionadas ao ensino de língua	133
4.4 As ementas de disciplinas de estágio supervisionado voltado ao ensino de língua..	151
4.5 Pedagogia: ciência aplicada (ao ensino de língua?)	158
4.6 O Curso Normal e a formação de professores	164
4.7 A abordagem transversal para o ensino de língua na formação linguística do pedagogo	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

Sendo o autor professor universitário, foi a experiência da realidade, do seu meio, do seu país, interpretada à luz dos modestos conhecimentos filosóficos adquiridos ao longo da sua carreira magisterial, que lhe ditaram estas páginas, nas quais somente uma intenção existe: a de ajudar, pela crítica sincera e sem ódios pessoais, a construir a verdadeira universidade de que o povo brasileiro necessita, como de um dos mais importantes instrumentos para a conquista de sua cultura, riqueza e liberdade.

(Vieira Pinto, [1961]1994, p. 10).

Durante o mestrado em Letras (Universidade Federal de Rondônia, Unir) pesquisei¹ (Woida, 2019) as políticas linguísticas no Sistema Educativo do Mercado Comum do Sul - Mercosul, e a promoção da política linguística de internacionalização da língua portuguesa, analisando a documentação produzida pelo Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (2008-2015). Tomamos conhecimento sobre os desafios do planejamento linguístico com vistas à integração cultural: línguas e o ensino delas, produção de material didático, pesquisas, validação de títulos, mobilidade estudantil, formação docente para o ensino das línguas portuguesa e espanhola, a oferta dessas disciplinas nos sistemas de ensino dos países membros, a educação intercultural. A integração linguística por meio da reciprocidade na oferta do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros do Bloco foi a principal iniciativa, mas ficou restrita ao Brasil e à Argentina, sem avanços no Paraguai nem Uruguai.

A complexidade desse planejamento, desenvolvido por pesquisadores de universidades dos quatro países membros, técnicos dos ministérios de educação, representantes da área diplomática, e os vários fatores externos que influenciaram tais iniciativas foram registrados nas atas do Comitê Assessor de Políticas Linguísticas e outros documentos, com as necessidades que deveriam ser consideradas para intervenções de políticas linguísticas. A linguagem humana é objeto complexo, transversal e constitutiva de todas as experiências humanas e, por óbvio, também das experiências educacionais. Considerando isso, o Comitê Assessor de Políticas Linguísticas no Sistema Educativo do Mercosul viu a necessidade de atuar junto a vários grupos de trabalho, como Formação de Professores, Escolas Interculturais de

¹ Ao longo desta introdução adoto a primeira pessoa do singular quando me refiro a meu percurso como pesquisadora e referências pessoais nessa jornada, e a primeira pessoa do plural quando seu uso se refere à pesquisa em si, decisões, escolhas feitas em conjunto com orientadoras, sugestões de membros de banca e a partir do referencial teórico adotado.

Fronteira, Terminologia, entre outros, pois as políticas linguísticas são transversais a todas as políticas educacionais (Mercosul/CAPL, 2011, em Woida, 2019).

Naquela etapa de pesquisa, consideramos que o impasse verificado no cumprimento dos tratados firmados no Mercosul, com repercussão no campo linguístico, se deu por questões culturais (Phillips, 2007): a cultura, diferente de classe social e gênero, categorias sociais amplamente aceitas, não vinha sendo considerada como fator que atua nos conflitos sociais e disputas políticas, mas que exerce importante influência.

A afinidade com o campo de estudos de políticas linguísticas, então, foi imediata, graças à familiaridade com planejamento e gestão na área de comunicação, também estudos em análise do discurso desde a graduação em Jornalismo, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000-2003). Compreendemos o funcionamento político da língua e da linguagem na educação, e outras instâncias - até então mantinha uma postura de *polícia da língua*, marcada pela ideologia da norma culta, e a correção ortográfica era a única política linguística que conhecia, mesmo sem o saber.

Vale destacar que meu processo de formação linguística na pós-graduação *stricto sensu* (2017-2019 no mestrado, e o ingresso no doutorado, em 2021) tem sido paralelo à educação escolar do meu filho, desde a educação infantil e hoje no ensino fundamental 2. O olhar mais atento ao material didático foi sendo exercitado; a percepção de uma ampla política linguística em funcionamento na educação básica voltada à formação de professores para o ensino da língua portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ficou cada vez mais nítida. Em diversas atividades propostas em folhas impressas, também no material didático, percebia certa incompreensão do funcionamento da língua, a desconsideração da experiência de falante de uma língua que a criança traz quando ingressa na vida escolar, também a desconsideração de aspectos de fonética e fonologia que explicam porque a criança entende e escreve de determinadas formas. A falta de atividades que façam pensar na língua instigando um olhar científico.

Após o mestrado, em 2020, cursei a disciplina de Fonética e Fonologia em dois momentos, no mesmo programa da Unir, ministrada pela Prof^a Natália Prado e na Universidade Federal do Pará, com o Prof. Dermeval da Hora e pesquisadores convidados (colaboradores em Hora e Matzenauer, 2017)². Isso foi determinante para entender o problema na formação linguística dos professores da educação básica: como alfabetizar sem compreender fonética e fonologia?!

² As aulas estão disponíveis no canal @DermevaldaHora, do professor Dermeval da Hora, no Youtube: <https://www.youtube.com/@DermevaldaHora/streams> Acesso em 12, jan. 2026.

E me vinha a questão: em que medida o “fracasso escolar” seria o resultado de falhas na formação linguística do professor da educação infantil e anos iniciais? Se há tantas décadas se debate as contribuições da linguística para a educação, a formação docente para o ensino de línguas, a quem interessa seguir formando professores de língua materna sem uma base de conhecimentos... de língua(!)? Seria o ensino de língua [e a formação inicial para o ensino de língua] uma espécie de engrenagem nesse projeto [mecanismo?] de “fracasso escolar”, por sua vez, parte do processo de manutenção das condições de dependência e subdesenvolvimento a que o Brasil e todo seu povo é submetido já há séculos? Seria o fato de se ensinar a língua sem conhecimento específico do objeto língua uma das variáveis de peso no projeto classista de educação para o controle social, de poucos sobre a população, no sistema vigente de reprodução das condições materiais, e a educação linguística (i)mobilizada para tais fins?

Hora (2020) chama a atenção para a lucratividade de se falar em fracasso escolar, assunto em pauta há décadas no país (Patto, [1985] 2022). Um projeto de fracassamento, ou fracasso planejado, diria, como denuncia Darcy Ribeiro ([1995] 2010), extravasando a iracúndia, sobre a crise no Brasil ser um projeto de uma “burguesia vadia”, que “queima gente como carvão humano” – não à toa, o maior antropólogo brasileiro não é referência incensada na Academia, que tanto criticou (Ribeiro, 2018) por viver descolada da realidade brasileira, por não ser a Universidade Necessária (Ribeiro, 1969) ao povo que a financia – a universidade do Brasil, mas apenas a universidade no Brasil.

Desde o início de nossa pesquisa no campo de Políticas Linguísticas, observamos também o desconhecimento dessa área de estudos por parte dos colegas no mestrado - até certa resistência, pelo desprezo à política em geral. Mas também muito interesse, já que esse tipo de conhecimento é importante para se compreender melhor o funcionamento da língua e das práticas de linguagem em questões políticas e sociais. Conhecimento fundamental aos que se dedicam à educação e ao ensino de língua. Tal interesse foi confirmado ao longo da nossa formação, nas participações em eventos, no estágio de docência nas disciplinas História da Língua Portuguesa e Filologia Românica, sob supervisão do Prof. Júlio César Barreto Rocha, na Universidade Federal de Rondônia, com alunos de Licenciatura em Letras Português (2022).

Em 2023 volto à graduação para cursar a licenciatura em Letras Língua Portuguesa, na Unir, no mesmo curso onde havia estagiado, paralelo à escrita da tese. Sentia que faltava a mim mesma compreender melhor muito sobre a língua e o ensino de línguas.

A essa altura já tinha qualificado o projeto desta tese voltado à política linguística educacional praticada pelo Estado brasileiro por meio dos cursos de Pedagogia para o ensino de língua portuguesa, que entende como adequada a formação docente para tal, conforme o

Indicador de Adequação da Formação Docente, que “sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente” (BRASIL, INEP, 2026, p. 86). Na descrição desse indicador presume-se que esse curso fornece uma base adequada para sua principal saída laboral, a docência, que se volta ao ensino de língua portuguesa: “Destaca-se que, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, professores com formação em Pedagogia – Licenciatura (ou com complementação pedagógica equivalente) são classificados no Grupo 1 em todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira” (BRASIL, INEP, 2026, p. 86). O grupo 1 é uma das cinco categorias do indicador, refere-se aos professores com formação superior em licenciatura e que ministram disciplinas na mesma área de formação; o grupo 2 abrange professores com bacharelado, que ministram disciplinas na mesma área, mas sem complementação pedagógica; o grupo 3, professores em disciplinas com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente da que lecionam; o grupo 4 abrange professores que têm formação superior diferente das categorias anteriores; e o grupo 5, os professores sem formação superior.

Entendemos que para tratar da necessidade dessa base de conhecimentos na formação inicial do professor de língua portuguesa passa por tratar das abordagens linguísticas das diferentes correntes teóricas, as concepções de língua e de ensino de língua que essas correntes têm, como é comum na formação para o ensino de línguas estrangeiras. São conhecimentos de extrema importância e são necessários para que o futuro professor possa definir qual metodologia de ensino de língua portuguesa vai utilizar nas diferentes situações em sala de aula, conforme diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E que isso se dê a partir de conhecimentos linguísticos, sem que os professores se prendam a um manual, programa ou método, mas possam mobilizar diferentes métodos para que a aprendizagem escolar de língua materna aconteça.

É importante destacar um marco na trajetória da pesquisa no doutorado que permitiu uma compreensão mais ampla do problema da formação para o ensino de língua portuguesa: o Instituto de Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, que se destaca em meio à uniformidade de transplantes teóricos pelo resgate do potente pensamento crítico de autores latino-americanos. De uma farta massa crítica produzida ao longo de cento e cinquenta anos no/sobre o Brasil; de autores e conhecimentos que têm sido preteridos no campo acadêmico - basicamente sob influência europeia, francesa, em especial, e depois da Segunda Guerra Mundial, mais intensamente dos Estados Unidos (Ouriques, 2021a).

Nos dedicamos a leituras sobre economia política, a teoria marxista da dependência (Marini, [1969] 2017; [1973] 1981; 2000); Bamberger [1972] 2019; Ouriques, 2017, 2021a, 2023) e filosofia, educação e subdesenvolvimento (Vieira Pinto ([1973] 2005, [1975] 2008, 1983) para ampliar a compreensão sobre o insucesso da política linguística no Mercosul abordada anteriormente. Refizemos as análises do mestrado (Woida, 2019) a partir desse referencial e chegamos a outras conclusões, apontando o impacto da dependência e subdesenvolvimento para tal fracasso (Woida, Gallardo e Burgeile, 2023).

Cursando as disciplinas no doutorado, me incomodava particularmente nas leituras e discussões sobre linguística, mas sobre política linguística de forma particular, tecnologia, sociedade, educação, entre outros temas, a ingenuidade, o derrotismo, a inanição, a submissão/aceitação a/de uma situação completamente revoltante e aparentemente sem saída – só possível de ser “remediada”, não transformada, embora a ideia de transformação esteja sempre presente nos debates da educação, nos projetos políticos pedagógicos.

Desde a adolescência, o espírito revolucionário me acompanha: das leituras sobre a ditadura militar brasileira, queria ser guerrilheira, fazer parte da luta armada – a heroica mas equivocada estratégia da esquerda contra a ditadura (Marini, 2017). Filha de uma sindicalista, tinha em casa mais um estímulo à luta política e social. No entanto, na formação em comunicação, sob o efeito de conhecimentos transplantados (a Universidade no Brasil – Ribeiro, 1969) e o ingresso numa área profissional das principais mobilizadas para a sustentação da ordem burguesa, a comunicação corporativa, isso ficou sufocado em meio à própria luta pela sobrevivência.

Mas o testemunho de articulações político-empresariais-partidárias-classistas ao longo da experiência profissional em comunicação, os funcionamentos da política vulgar que dominam o espaço público e o Estado brasileiro, os dissabores profissionais, a superexploração da força de trabalho (Marini, 2017) vivenciada constantemente em vinte anos de atividade profissional de nível superior, mais outros cinco anos que antecederam a isso (também em ambiente corporativo), enfim, reforçaram a constatação pessoal e intelectual/teórica da absoluta impossibilidade de quaisquer avanços na educação no Brasil sem uma ruptura radical com a ordem burguesa vigente.

Esta tese, como alerta Carlos Franchi no prefácio a *Portos de Passagem* (1993), de João Wanderley Geraldi, por sua vez resultado da própria tese desse grande crítico da educação brasileira e do ensino de língua, é também um exercício de militância política. Com esta tese, visamos intensificar o debate sobre a necessidade de se aprofundar a educação linguística na formação em Pedagogia, ao discutir a política linguística na formação docente nesse curso. A

docência é a atuação principal: forma professores que são responsáveis por conduzir crianças, jovens e adultos em seus primeiros contatos regulares e sistemáticos com o aprendizado da modalidade escrita da língua nas etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Buscamos explicitar as políticas linguísticas na legislação e diretrizes curriculares educacionais, para ressaltar a transversalidade da língua ao longo de toda a formação do pedagogo. Procuramos compreender qual a dimensão dos estudos linguísticos no projeto político pedagógico, matriz curricular e ementas de disciplinas teóricas e práticas (estágio) com interseção com estudos linguísticos ofertadas em um curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como um exemplo do tema tratado. Demonstramos a necessidade de aprofundamento em estudos linguísticos para o desempenho da atribuição central dos profissionais pedagogos no exercício da docência na Educação Básica: o ensino de língua portuguesa.

O objetivo desta pesquisa é, então, explorar a política linguística na formação docente na Licenciatura em Pedagogia. Analisamos qual a dimensão da língua no projeto pedagógico, matriz curricular e ementário de um curso para compreender qual o papel dessa (que deveria ser uma) base na formação linguística dos docentes em formação na Licenciatura em Pedagogia. Partimos da hipótese de que é insuficiente a fundamentação teórica em língua e linguagem na formação inicial de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica – o que se constitui em uma política linguística educacional vacilante, negativa, mas uma política linguística.

No Capítulo I, tratamos da Filologia Política (Rocha, 2013), recuperada da Filologia, área de estudos onde inscrevemos nossa abordagem de políticas linguísticas. Discutimos esse campo de estudos, com farta tradição, onde iniciou a teorização sobre políticas linguísticas no Brasil, como Rocha (2013) resgata, contrapondo à Linguística, que se apropriou do acervo da Filologia. Também tratamos da Linguística e Linguística Aplicada, área voltada especificamente às questões de aplicação de conhecimentos da Linguística, entre elas, o ensino de língua.

No Capítulo II abordamos diferentes correntes linguísticas e o ensino de língua pautado por cada uma delas, visando apresentar diferentes abordagens de ensino de língua e como podem contribuir para o debate sobre a formação linguística para o ensino de língua portuguesa na formação inicial em Pedagogia, que precisa ter clara a abordagem de ensino de língua, que está acima dos métodos de ensino (Almeida Filho, 1993). Compreendemos a língua como multissistêmica e articulada por meio de um dispositivo sociocognitivo (Castilho, 2010,

2021), embora essa discussão não seja aprofundada, apenas apresentada na seção 2.2. Apontamos a abordagem transversal de ensino de língua como promissora abordagem formativa específica para o ensino de língua portuguesa para uma transição na formação docente nessa área nos cursos de Pedagogia.

No Capítulo III, analisamos a legislação educacional e as diretrizes curriculares nacionais e explicitamos como esses documentos apontam políticas linguísticas que demandam formação linguística aprofundada na formação docente no curso em análise.

O Capítulo IV tem como foco a análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, licenciatura, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho, a matriz curricular e o ementário, como um exemplo de toda a discussão levantada. Contrapomos o perfil de egresso do curso aos objetivos para verificar qual a medida dos estudos linguísticos nessa formação. Analisamos a matriz curricular e o ementário do curso em questão, visando compreender a dimensão dos estudos linguísticos nesse curso. Discutimos uma base necessária em língua e linguagem para formação de professores que atuam no ensino de língua portuguesa nas etapas iniciais da Educação Básica.

Temos ciência do desafio ao qual nos propomos, um tema espinhoso, também a insuficiência do nosso próprio conhecimento para a empreitada, mas o fazemos exercitando a responsabilidade intelectual diante da necessidade que se apresenta – a lógica de situações extremas que vivenciamos (Ouriques, 2021a, 2025). Contemplamos alternativas para que o povo brasileiro, que financia a universidade pública, tenha reais condições de viver dignamente e usufruir de toda a riqueza que produz, o que passa pela formação linguística, mas para que isso aconteça, tem como imperativo a ruptura com um modelo de sociedade e suas relações de produção.

É importante esclarecer também que não defendemos que as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam da responsabilidade de egressos de cursos de Letras Língua Portuguesa. Tendemos a concordar com o informante de Cartaxo (2016), que, da forma como estão organizados atualmente esses cursos, Letras e Pedagogia, cada qual tem suas especificidades e fragilidades; o curso de Letras parte de uma base linguística para o ensino de língua, mas não é voltado para a etapa de alfabetização. O curso de Pedagogia volta-se a essas etapas, porém, sem que a base linguística se faça presente, sem que fique clara a necessidade de partir de uma abordagem de ensino de língua para então definir os métodos de ensino. Em resumo, ainda é um desafio a formação docente para essas etapas iniciais.

Formar professores de língua materna sem uma sólida base de conhecimentos linguísticos se trata de uma política linguística com profundas repercussões:

Se uma das possibilidades de se definir políticas linguísticas diz respeito justamente a tomadas de decisões sobre a língua, sobre seus usos e usuários, a escola como instituição não dificilmente escapa delas. Pelo contrário,...), as chamadas políticas linguísticas de aquisição afetam diretamente o que se faz na escola e como se faz, pois é nas instituições educacionais escolares que a maior parte delas se efetiva. (Garcez, Schulz, 2016, p.12, grifos nossos)

Entendemos que a compreensão insuficiente dos processos de aquisição da língua oral e da aprendizagem da escrita, da fonética e fonologia da língua, da morfologia, da morfossintaxe, da sintaxe, da aquisição dos sistemas de escrita vão repercutir na formação para o ensino e, por consequência lógica, na aprendizagem da leitura e compreensão, mas não apenas. Dada a atividade constitutiva da linguagem (Franchi, 1969, 2001, 2010), por isso transversal, vai influenciar todos os processos que dependem da linguagem. Pela ausência da devida educação linguística, seja do formador, seja da pessoa em formação/aluno, vai ter influência na sua inserção histórica, social, e política.

CAPÍTULO I

POLÍTICA LINGUÍSTICA E FILOLOGIA POLÍTICA: ESTUDOS DE POLÍTICA E LÍNGUA

*(...) pois, na ciência, a única aceitação verdadeira e profícua é a aceitação crítica.
(Eugenio Coseriu, 1980b, p. 276)*

1.1 Filologia, Filologia Política e Políticas Linguísticas

A Filologia é ciência antiga, não estável, ou não consolidada, em como é definida ou qual seu objeto e ainda, qual metodologia lhe seria específica. Tem muitas subdivisões do objeto e controvérsias quanto ao campo conceitual, como demonstra Júlio César Barreto Rocha (2013, p. 19, p. 27). É a área da ciência que estuda a cultura por meio da linguagem, das manifestações que fixam a cultura com a intermediação da linguagem (Rocha, 2013, p. 27). Os objetivos da Filologia são amplos e com abrangência maior que a Linguística de forma isolada (Coseriu, 1980b, p. 282).

Até a Linguística se consolidar no Brasil, muito do que se estuda hoje na Linguística era tratado pela Filologia: “(...) Interessam-lhe, assim, os falares das sociedades não alfabetizadas tanto quanto a expressão artística dos grandes escritores.” (Silva Neto, 1956, p. 11-13, apud Rocha, 2013, p. 40).

Mattoso Câmara Jr. em seu *Dicionário de Filologia e Gramática* (1968, p.178), dedica catorze linhas ao verbete ‘filologia’, que define como helenismo relacionado à erudição e o sentido literal seria “amor à ciência”. Apresenta duas definições do objeto da Filologia, uma delas da compreensão restrita ao estudo da língua na literatura, sendo, então, diferente dos estudos da língua na linguística. O segundo sentido, *lato*, é generalizado na produção intelectual em português, de filologia portuguesa, abrange toda a tradição da língua escrita em verso e prosa (Leite de Vasconcellos, 1926, apud Mattoso Câmara, 1968, p. 178). Já o verbete ‘linguística’ recebe página e meia no mesmo dicionário: “ciência desinteressada”, “estudo científico e desinteressado dos fenômenos linguísticos” e “estudo da linguagem humana, mas considerada na base da sua manifestação como língua” (Mattoso Câmara Jr., 1968, p. 250-251).

Registro comum é a Filologia ser reduzida ao estudo de textos antigos (Basseto, 2005; Coseriu, 1980a, 1980b, 1983, Lopes, 1980); crítica de textos seria o sentido mais fixado para Filologia (Coseriu, 1983, apud Rocha, 2013, p. 40). O trabalho filológico para Basseto (2005) abrange a crítica textual, a crítica histórico-literária, a exegese do pormenor e faz uso de uma diversidade de métodos, como: o método histórico-comparativo, o método idealista, o da geografia linguística, o método de palavras e coisas, o onomasiológico, o neolinguístico ou espacial, o método da teoria das ondas e outros afins (Basseto, 2005). Ilari (2022, p. 26) também entende o trabalho filológico, “a atitude do filólogo”, como Basseto e tantos outros: “fazer reviver estados passados da língua a propósito de textos”. Por isso, uma ciência não estável ou não consolidada (Rocha, 2013).

Para alguns pensadores, a Filologia seria apenas disciplina auxiliar da História ou da História da Literatura e mesmo da Linguística, uma “(...) Filologia atada, não apta a tarefas modernas ou com ambições ampliadas” (Rocha, 2013, p. 42) - seria o caso de Eugenio Coseriu:

(...) normalmente, la Lingüística es a su vez, ciencia auxiliar de la Filología, y que, así como el filólogo tiene que ser un poco lingüista, el lingüista tiene que ser un poco filólogo: em sus límites, lingüística y filología a menudo se confunden. (...) el filólogo se ocupa, por lo común, en una sola lengua, mientras que el lingüista tiene generalmente en cuenta el criterio comparativo (...) Además, el filólogo no se ocupa en las ciencias lingüísticas especiales (fonética, gramática, semántica etcétera), mientras que el lingüista no se ocupa específicamente en la filología como historia política, social, cultural, etcétera, salvo en la medida en que sus informaciones puedan aclararle los ecos lingüísticos. En conclusion: la filología, aun basandose em hechos que pueden tener también interés lingüístico, se ocupa en general en hechos de historia, especialmente antigua y especialmente social y cultural (literaria) mientras que la lingüística se ocupa en hechos de lengua o, mas bien, de language (Coseriu, 1983, np, apud Rocha, 2013, p. 42 – grifos nossos)

O equívoco seria sintoma/resultado de tempos “antifilológicos e anticulturalizantes” (Rocha, 2013). No entanto, a pesquisa em Política Linguística tem se voltado justamente a esses aspectos - políticos, históricos, sociais, culturais, em pesquisas desenvolvidas nas áreas da Linguística (Sociolinguística, Análise do Discurso e Linguística Aplicada) com estudos inter e transdisciplinares que transitam pela Ciência Política, Direito, Sociologia, Antropologia. Talvez uma tentativa de retomar a “ossatura” perdida e vencer limites da “linguística desossada”, de acordo com as metáforas de Rocha (2013). Mais um argumento que justifica a discussão de política linguística no escopo da Filologia Política, para tratarmos da questão da educação linguística na formação docente em Pedagogia.

A tradição linguística brasileira, dos linguistas filólogos (Coseriu, 1980b, 334-335), produziu fartos estudos sobre a língua portuguesa, assumiu como sua a tradição portuguesa,

não se caracterizou como localista e foi, no período entre 1940-1964³, principalmente linguística histórica - diferente dos hispano-americanos, mais localistas, e com desenvolvimento maior em dialetologia. Essa tradição brasileira proporcionou imensa contribuição para a romanística⁴ mundial, em que Coseriu (1980b) destaca Serafim da Silva Neto (1963) como a maior referência na linguística histórica, responsável por uma primeira síntese histórico-descritiva importante sobre a língua portuguesa.

A antiga unidade entre filologia e linguística repercutiu no perfil dos linguistas ibero-americanos, a maior parte foi ao mesmo tempo linguista e filólogo; entre os centros de investigação com atividade linguística na América ibérica prevaleceram centros filológicos, poucos tiveram maior foco na linguística (Coseriu, 1980b, p. 291). Os estudos de Filologia Românica foram perdendo terreno na região com seguidas reformas universitárias, como ocorreu na Argentina, no Chile (p. 284) – também no Brasil (Lei nº 5.540, de 28 de novembro, de 1968). Nos anos 1960 a Linguística passa a compor a matriz curricular dos cursos de Letras no Brasil, como obrigatória (Ilari, 2002).

Silvio Elia (1970, p. 93-100, *apud* Rocha, 2013, p. 46) entende que a Linguística recebeu todo o patrimônio da Filologia; a nova ciência, Elia define como “o estudo das línguas em todos os seus aspectos, inclusive o filológico”, já a Filologia “hoje deve situar-se modestamente no quadro geral dos estudos linguísticos”. A crítica de Rocha a Elia refere-se à desqualificação da Filologia plural, que sobrevive assim, plural, apenas “dissolvida na denominação das faculdades de Letras, se modernas, ou de Filologia, se antigas, imaginando alguns, porventura, capaz o nome vetusto de ordenar com mais acerto os conhecimentos do espectro da culturalidade social oriunda de fatos de linguagem” (Rocha, 2013, p. 46). Se no Brasil se dá a exaltação do linguista (Fiorin, 2011), o mundo registra a exaltação do filólogo (Rocha, 2022, comunicação pessoal).

³Corte histórico abrangido pelo estudo de Coseriu para a linguística iberoamericana. Cristina Altman (2017), aborda a pouca aceitação de Coseriu no Brasil devido à escassa leitura em espanhol – o linguista viveu em Montevideu, no Uruguai, entre 1950-1963, onde criou e esteve à frente do Departamento de Linguística de Montevideu, na Universidade Nacional de la República. Talvez isso também explique o desprezo de linguistas pela tradição filológica no país, mais conhecida entre os romanistas, enquanto professores de língua inglesa tendem a se inserir/descrever como linguistas aplicados e há uma tendência a transitar por leituras do universo anglo-saxão. Altman (2017) entrevistou informalmente Coseriu em 1993, vale a consulta para mais detalhes sobre a transição filologia/linguística no Brasil.

⁴Estudo das línguas que descendem da família de línguas latinas, como o italiano, o português, o espanhol ou castelhano, o francês, o catalão, o romeno – as mais conhecidas, mas com diversidades de dialetos - e suas respectivas culturas. No caso brasileiro, a libras e as línguas indígenas também são estudadas na filologia românica/romanística, por suas relações com a língua portuguesa (Rocha, 2022, comunicação pessoal).

A Universidade Federal de Rondônia era das últimas que ainda ministrava a disciplina de Filologia Românica num curso de Letras no Brasil (Afonso, 2017), mas a última atualização do projeto pedagógico desse curso (Letras Português - Licenciatura, Unir, 2018c) a condensou em um semestre, abreviada junto ao componente que a antecedia no currículo, *História da Língua Portuguesa*; passando a ser *Filologia e História da Língua Portuguesa*, disciplina obrigatória de 60 horas, antes a carga horária de cada uma delas. A Universidade Federal do Acre (UFAC) oferece a disciplina nos cursos de Letras Português (60h, 7º período)⁵ e Letras Espanhol (45h, 8º período) (UFAC, 2019).

1.1.1 Filologia Política

A tradição de estudos de Filologia Política também é antiga, embora menos conhecida, deriva da Filologia e já tratava de assuntos de políticas linguísticas há bons séculos, mas graças a “sombras programáticas, e certa manipulação indecorosa de dados” (Rocha, 2013, p. 19), foi conveniente e gradativamente substituída pela “linguística desossada” e nem tão “desinteressada” assim. No entanto, é esse “passado sombrio” que Rocha defende fazer da Filologia Política “disciplina apropriada para executar marcada e candente autocrítica nos seus espaços epistemológicos” (Rocha, 2013, p. 19).

A ausência de sistematização de conhecimentos antigos e modernos de Filologia vem a ser suprida com os *Pressupostos a uma Filologia Política*, ensaio decorrente de fragmento da tese doutoral (2003) e publicado por Rocha em 2013, com aplicações de leitura por esse arsenal. Atualmente são mais de duas dezenas de dissertações orientadas pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia. A obra divide-se em uma parte teórico-metodológica e outra de análises de textos político-filológicos de três autores brasileiros – Silvio Elia, Celso Cunha e Antonio Houaiss – e três portugueses – Duarte Nunes de Leão, Manuel Rodrigues Lapa e Ivo Castro.

A Filologia Política proposta por Rocha (2013) busca resgatar a potência de uma antiga ciência, ainda robusta o suficiente para contribuir aos estudos de língua e cultura no corpo de uma disciplina renovada, capaz de “criar um novo espaço disciplinado pela ciência para os sinuosos contornos politizados que determinam os idiomas” (Quiroga, 2013, p. 16-17).

Elementos essenciais da Filologia Política: a comunidade de língua/de discurso, que é o centro cultural onde se localiza o auditório (o público) visado; o referente linguístico, que

⁵Projeto Pedagógico do Curso Letras Português não está disponível, ementas disponíveis em: <https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=380>. Acesso em 07, mar. 2025.

pode ser interno ou externo à língua; o argumento manejado; o discurso argumentativo; a discursividade política (recortada na sociedade, presente no discurso); o setor social de referência e a jurisdição (o centro jurisdicional de controle sobre a língua, de natureza pública, para onde as normas se orientam - Rocha, 2013, p. 50).

O discurso filológico/parafileológico serve para “indicar, reencaminhar tendências políticas em dada sociedade”, lida com a “manipulação dessa tendência visando planejamentos políticos intermediados por circunstâncias linguísticas” (Rocha, 2013, p. 48 – grifos nossos). Nesta tese, procuramos demonstrar que uma discursividade sobre o ensino da língua na legislação e diretrizes curriculares, o funcionamento mais amplo de parte da educação superior, constitui uma política linguística educacional de formação docente em Pedagogia, que reverbera em toda a Educação Básica e tem consequências na dinâmica política, social, econômica no Brasil.

Inserimos nossa discussão dessa política linguística nos estudos de Filologia Política, pois entendemos essa política, pela insuficiência de estudos sobre a língua, sobre o ensino de língua, conhecimentos sobre a língua portuguesa, a língua oficial, e a linguagem humana (a faculdade da linguagem) na formação inicial de docentes, supervisores, orientadores, gestores escolares nos cursos de Pedagogia, como um aspecto fundamental do funcionamento e da preservação de um modo de estudo limitado e limitador da compreensão e do aprendizado da língua com as consequências em múltiplas dimensões.

A Filologia no Brasil enfrenta há décadas as questões político-linguísticas (Houaiss, 1960; Cunha, 1966, 1968 – *apud* Rocha, 2013). Não é do agrado do Estado burguês, dos grupos que manejam seus interesses classistas por meio do Estado, a explicitação de vinculações e funcionamentos que esse tipo de estudos detalham. Muito menos o ensino/educação linguística que permita o conhecimento aprofundado da língua e seu funcionamento, e das questões políticas veiculadas por meio de diversas discursividades – ou usando a educação linguística para isso, esvaziada desde a formação dos docentes para o ensino da língua. Não por acaso, tais conhecimentos tem sido esterilizados desde a adesão à linguística “desossada” na formação acadêmica.

A noção de discurso parafileológico tem grande relevância na obra de Rocha, que a propõe como categoria crítica para nomear discursos que se pretendem científicos, neutros ou técnicos, mas que operam sob determinações ideológicas dissimuladas. Embora os termos ou noções de política linguística utilizados pela maioria dos autores na atualidade não sejam manejados por Rocha (2013), o autor discute questões e decisões políticas que impactam o uso, o ensino, a normalização da língua no país (Rocha, 1997), e considera a discussão de política

linguística um tema da Filologia Política (comunicação pessoal, 2023, 2024) e nisso nos somamos ao autor.

O problema da manutenção da unidade da língua comum, especificamente em relação à questão das normas de grafia, é relevante apenas de forma marginal para a Filologia Política, mas “é núcleo central de interesse da Política Linguística” (Rocha, 2013, p. 189-90). É sobre essa área que tratamos a seguir.

1.1.2 Política linguística

O campo de estudos de Políticas Linguísticas compreende os estudos do conjunto de escolhas que são feitas de maneira consciente, abrangendo as relações entre as línguas e a vida de determinada sociedade e os espaços que cada língua tem. Engloba o planejamento linguístico, a implementação, a execução e a gestão de práticas que disciplinam o uso das línguas. Incluem-se nesse campo discussões sobre língua nacional e fronteiras linguísticas, produção de materiais didáticos, ensino de línguas, tradução, línguas de ciência e muitos outros assuntos. Nesta tese nos concentramos nas políticas linguísticas educacionais e mais especificamente, na política linguística de formação docente para o ensino da língua no curso de Pedagogia.

O planejamento e implementação de políticas linguísticas ganham destaque e começam a delinear um campo mais especializado, gerencialista, a partir das ações demandadas com o suposto fim de intervenções coloniais por potências imperialistas em países subdesenvolvidos ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ao final da década de 1950 e início da de 1960 começa a tematização mais sistemática sobre políticas linguísticas por linguistas em diferentes países (Hamel, 1988, Calvet, [1996] 2007).

Os temas foram tratados inicialmente na área da Sociolinguística e se confundem com a própria história desse campo de estudos (Calvet, 2007). Nos anos 1980 passou a ser de interesse de pesquisadores de Análise do Discurso (Orlandi, 1988) e mais recentemente também da Linguística Aplicada (Fanjul, Celada, 2022), embora Moita Lopes (1987) tenha tratado de questões de política linguística, apenas não nos termos tratados atualmente. Na última década vem se consolidando como campo específico (Diniz, Ribeiro da Silva, 2019).

Uma breve retrospectiva nos mostra algumas publicações que marcam a área de Políticas Linguísticas no Brasil: em 1936, Mário de Andrade e Manoel Bandeira inspiraram a realização de um congresso em que se tratou da escolha da pronúncia a ser adotada no canto lírico (Ilari, 2002). Da pronúncia do canto lírico o interesse se direciona para a padronização da língua no

teatro: Antonio Houaiss (1960) publica *Sugestões para uma política da língua*, obra que tem sido considerada o primeiro livro dedicado ao tema política linguística. A obra foi escrita às vésperas do Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, realizado em Salvador, de 5 a 11 de setembro de 1960, na Universidade da Bahia (Houaiss, 1960, p. 9). Houaiss ressalta o ineditismo da política linguística em questão, cujo

(...) objetivo mínimo deverá ser o de sancionar, com sua autoridade coletiva, as bases da nossa fonologia culta, para que todos os atores – e com eles os diretores e professores de dicção – possam eliminar, espontânea e progressivamente, as diferenças de pronúncia dialetal que, por vezes, muitas vezes, enfeiam – por sua assimetria – as representações na cena teatral brasileira. Ora, ao que parece, as bases de nossa fonologia culta já estão de fato na obra de eminentes tratadistas e compendiadores, em que sobressaem os nomes de FRANCO DE SÁ, e ANTENOR NASCENTES. (Houaiss, 1960, p. 10 – destaques no original, sublinhado nosso)

Uma política linguística para a língua falada no teatro que vai se estender também ao rádio e à televisão. A rede Globo é exemplo conhecido na formação de jornalistas por historicamente neutralizar características regionais na fala de atores, apresentadores e jornalistas com treinos com fonoaudiólogos. Apenas mais recentemente passou a valorizar a diversidade e as variedades regionais da língua portuguesa falada no Brasil, com participações de jornalistas e atores de diferentes regiões em sua programação.

Celso Cunha publica *Língua Portuguesa e Realidade Brasileira* em 1966, e em 1968, *Uma Política do Idioma*. “Filólogo por excelência, naquele sentido mais amplo, e especialmente [...] um filólogo político, desembainhador de teses interessantes ao Brasil, despido tanto de exageros como de análises demasiado refinadas” (Rocha, 2013, p. 189).

Eni Pulcinelli Orlandi (1988) organiza a primeira coletânea dedicada ao tema, *Política lingüística na América Latina*. Em sua apresentação destaca o aspecto “mais circunstanciado (...) administrativo”, que trata como “política da linguagem” ou “política linguística”, destaca como formas de manifestação do aspecto político (1988, p. 7):

(...) muitos sentidos a dar à noção de política linguística. E esses sentidos vão desde a tematização mais formal do planejamento de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais, menos evidentes, inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e diferenciadores) da linguagem.

(...) faz parte da reflexão da política lingüística não só procurar esclarecer fatos que se situam no escopo da política da linguagem, como tornar conhecidos percursos históricos que instituem uma política específica, ou ainda, questionar teorias e métodos incapazes de apreender essa especificidade, e até mesmo elaborar conceitos que melhor expressem essas relações na linguagem. (Orlandi, 1988, p. 7, grifos nossos)

Vários autores vão reelaborar essas nuances de políticas linguísticas nas décadas seguintes. Rainer Enrique Hamel (1988), linguista nascido no Chile e radicado no México, é um dos autores que participam da coletânea organizada por Orlandi, junto com pesquisadores brasileiros e latino-americanos⁶. Hamel apresenta uma linha do tempo, lista autores e como definem política linguística, iniciando por Haugen (1959, 1966), que trata como planificação linguística (também Garvin, 1981, e ainda outros); Ninyoles (1976) que compreende política linguística como "curso de ação deliberadamente adotado entre várias alternativas públicas em relação à linguagem" (Ninyoles, 1976, p.55, *apud* Hamel, 1988, p. 42), entre outros.

Ao observar duas acepções gerais na compreensão de Políticas Linguísticas, um sentido estrito e outro mais amplo, Hamel (1988, p. 41-2) já chamava a atenção para a necessidade de bases teóricas e metodológicas para as pesquisas nesse campo, para que fosse possível comparações entre estudos, projetos e resultados alcançados. O sentido estrito abrangeria três áreas: a) política de linguagem externa: define o papel de cada idioma (em um contexto multilíngue), usos e funções no domínio público; b) política de linguagem interna: regras de gramática, codificação, alfabetos; e c) o campo do ensino ou pedagogia da linguagem: a partir das decisões de políticas da linguagem interna e externa, em que são criados planos de estudos (programas bilíngues, por exemplo) e definidos os métodos de ensino (Uribe Villegas, 1981, *apud* Hamel, 1988, p. 42).

Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena organizam vinte anos depois, em 2008, outra coletânea *Política linguística na América Latina* com autores brasileiros e latino-americanos, entre eles, Hamel⁷.

Harold F. Schiffman (1996, *apud* Diniz, Ribeiro da Silva, 2019) segue a noção de Orlandi (1988): a distinção políticas linguísticas explícitas (oficiais – legislação envolvendo aspectos linguísticos) x implícitas (*de facto*, regras linguísticas informais manifestadas em práticas e sanções sociais), termos que Elana Shohamy (2006) também desenvolve.

⁶ Alberto Escobar (Peru); Xavier Albó Corrons (Espanha, Bolívia); Bartolomeu Meliá (Espanha, Paraguai); Sergio Valdés Bernal (Cuba); Silvana Mabel Serrani (Argentina, Brasil). Orlandi também contribui com um capítulo, em coautoria com Tania Clemente de Souza; Aryon Dall'Igna Rodrigues; e Carlos Vogt. que escreve em coautoria com Peter Fry (Inglaterra, Brasil) – (Orlandi, 1988 – org.).

⁷ Elvira Narvaja de Arnoux, Lía Varela (Argentina); Graciela Barrios, Adolfo Elizaincin (Uruguai); Carlos Miguel Garatea (Peru); Monica Saavedra, Ataliba Teixeira de Castilho, Aldir Santos de Paula (Brasil).

As pesquisas em Políticas Linguísticas estão numa quarta geração de estudos, uma fase definida como etnocêntrica (Johnson e Ricento, 2013). As fases anteriores: teoria clássica sobre planejamento linguístico; seguida de política linguística crítica e uma etapa intermediária, que já indicava a perspectiva etnocêntrica (Ricento, 2000, *apud* Johnson e Ricento, 2013, p. 9). No entanto, apesar de mais de seis décadas transcorridas, ainda não há resultados efetivos nas políticas e planejamentos linguísticos, por se assentarem numa compreensão contraditória do objeto língua (Silva e Severo, 2019). Concordamos que isso ocorre, mas acreditamos que os motivos sejam também (e principalmente) externos à língua, como nos mostra a Filologia Política (Rocha, 2013).

Da década de 2000 em diante tem sido produzido vasto conhecimento no país sobre a dimensão política como elemento constitutivo do funcionamento das línguas (Zoppi-Fontana, 2023). Gilvan Müller de Oliveira (2007) fala em “virada linguística” como questão recente naquele começo de século e milênio, de menos de duas décadas no Brasil, considerando a etapa mais institucionalizada que começava a se esboçar nesse campo de pesquisa sobre Políticas Linguísticas. A institucionalização do campo de Políticas Linguísticas é que, talvez, tenha sido mais tardia, e está ainda em curso, como também tem sido o seu ensino como disciplina na formação docente – como a Filologia e especialmente a Filologia Política, não é conveniente ao Estado burguês ter escancaradas as formas como procede para manter jurisdição sobre a língua/as línguas e comunidades de língua.

Poucas licenciaturas ofertam Políticas Linguísticas em seus currículos: 34 disciplinas em 30 projetos políticos pedagógicos de Letras (2006-2016) de 31 Instituições de Ensino Superior estaduais e federais; considerando os conteúdos voltados ao tema em outras disciplinas, passam a ser 42, que foi o total de ementas pesquisadas por Lília dos Anjos Afonso (2017, p. 57). Das 34 disciplinas, 24 eram obrigatórias e 10, optativas (Afonso, 2017)⁸.

Na Universidade Federal de Rondônia, dos três *campi* que contam com a licenciatura em Letras – Português, apenas um deles oferta uma disciplina (optativa) de *Educação e Políticas Linguísticas*, o *campus* de Guajará-Mirim, fronteira com a Bolívia. No novo PPP do curso de Letras – Português no *campus* de Porto Velho, em elaboração, foi aprovada como

⁸ A Unir aparece nessa pesquisa com a ementa de Filologia Política do curso Letras Português, *campus* de Porto Velho (PPC de 2013, no projeto vigente, de 2018, a ementa não compõe mais a matriz curricular); e também o seminário Ensino Bilíngue, da Licenciatura Intercultural Indígena, *campus* de Ji-Paraná. A disciplina Educação e Políticas Linguísticas foi inserida no PPP do curso de Letras Português, *campus* de Guajará-Mirim, no mesmo ano da conclusão da pesquisa de Afonso, 2017, e não foi, então, contabilizada.

disciplina obrigatória *Políticas Linguísticas e Formação Docente*⁹. Também é ofertada na pós-graduação, no Mestrado em Letras, *Políticas Linguísticas*¹⁰. Na disciplina *Sociolinguística* do PPGL da Unir (2017, 2021) a docente responsável, coorientadora desta tese, buscou amenizar o foco em variação linguística e imprimiu discussões voltadas às políticas linguísticas.

Numa consulta aos portais das universidades públicas da região Norte, observamos que, entre os que disponibilizavam as informações sobre projetos pedagógicos¹¹ e matrizes curriculares, não localizamos ementas da disciplina de Política Linguística na graduação. No ementário do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima, consta a disciplina *Diversidade Linguística em Roraima*, que trata temas em comum. Já no ementário da disciplina *Sociolinguística* dessa universidade não há menção à Política Linguística.

Quanto ao aumento de publicações sobre Políticas Linguísticas no Brasil, tratadas basicamente como “políticas públicas”, coincide com o modelo de Estado gerencialista instituído com a Emenda Constitucional nº 19, de 1998, que prevê a descentralização de atividades por meio da administração pública gerencial – os debates foram iniciados em 1995, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tem como consequência a limitação/esterilização do debate da economia política às políticas públicas, focando meramente “políticas destinadas à melhoria da administração do estado burguês” (Ouriques, 2023a, p. 36) - jamais o enfrentamento direto às causas, visando a transformação dessa realidade.

Ainda em relação à profusão de publicações sobre o tema, Garcez e Schulz (2016) mostram de forma bastante didática a transversalidade das questões de política linguística com exemplos práticos, recentes e antigos, que deixam clara a presença dessas questões na prática diária, escolar/educacional, ou cidadã.

Leandro Rodrigues Alves Diniz e Elias Ribeiro da Silva (2019) compilam uma lista de livros e dossiês temáticos publicados sobre o tema no Brasil entre 2011 – 2018, o que mostra o interesse de pesquisadores sobre políticas linguísticas – e que retomamos na sessão 1.3, a seguir.

⁹Conforme ata de reunião do Conselho Departamental do Departamento de Letras Vernáculas, de 01 de set. 2025, disponível em: <https://dlv.unir.br/uploads/30303030/Atas%20Colegio%20Departamental/Ata%20de%2001%20de%20setembro%20de%202025.pdf>. Acesso em 02, set. 2025.

¹⁰A ementa em questão trata de “Estudo do conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social; do planejamento linguístico e da implementação prática de Políticas Linguísticas; língua nacional e fronteiras linguísticas.” (UNIR, 2017b). Como observado, somos egressa desse programa e no período em que tivemos vínculo (2017-2019) não foi ofertada a disciplina - tampouco no ano seguinte, 2020.

¹¹Muitos portais à época dessa etapa da pesquisa (entre 2023-2024), estavam em construção (UFPA, UFAM, UFRR); o limite de tempo para conclusão da tese não nos permitiu retomar as buscas.

Os autores observam também as divergências epistemológicas que Hamel (1988) apontara, presentes tanto na teorização estrangeira quanto por brasileiros.

Ainda em 2019, no mesmo dossiê temático que Diniz e Ribeiro da Silva, Socorro Cláudia Tavares de Sousa e Cynthia Israelly Barbalho Dionísio apresentam um panorama das temáticas tratadas no campo de Política e Planejamento Linguístico (PPL - 1990-2010), destacam cinco temas principais: políticas linguísticas educacionais, planejamento linguístico, línguas em contato, difusão da língua portuguesa, e saberes (meta)linguísticos e políticas linguística (Sousa e Dionísio, 2019).

Vale observar que a própria iniciativa desses autores (Diniz e Ribeiro da Silva; Sousa e Dionísio) de publicar em língua inglesa em uma revista brasileira (dossiê temático) é uma ação de política linguística, serve à política de internacionalização da universidade brasileira, que mobiliza políticas linguísticas de tradução, de ensino de línguas estrangeiras, de divulgação científica, com a escolha das línguas de publicação. São temas que devem ser objeto de um amplo debate com toda a comunidade acadêmica e fora dela, mas ainda restritos, tratados entre pesquisadores de políticas linguísticas.

Celada e Fanjul (2022) destacam a massa crítica produzida nos últimos 35 anos sobre o funcionamento político e constitutivo das línguas:

(...) É preciso que esse conhecimento produzido se integre às perspectivas que projetam as grades curriculares e que faça parte dos conteúdos dos respectivos programas disciplinares, favorecendo, assim, sua projeção efetiva sobre a relação entre universidade e escola, entre formação superior e ensino básico. (Celada e Fanjul, 2022, p. 14-15, grifos nossos)

Nos somamos a Celada e Fanjul e esperamos que esta tese também colabore para que se cumpra esse propósito, ao jogar luz ao debate sobre a educação linguística na formação docente inicial em Pedagogia para o ensino da língua portuguesa nas etapas iniciais da Educação Básica. Esses autores indicam dois fatores para o atraso dessa dimensão das línguas ser tratada nos estudos linguísticos: o que marcou a própria constituição da Linguística como disciplina autônoma, a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, o desvencilhar-se do empirismo (Celada e Fanjul, 2022, p. 13) do período anterior – a obra mostrou a sistematização da língua, a percepção do linguístico como sistema e a delimitação de línguas por efeito das divisões em Estados nacionais (Celada e Fanjul, 2022, p. 14). O efeito instaurado por essa divisão foi a vinculação imaginária de uma língua a uma

divisão política (Haroche, Henry e Pêcheux, 1971, *apud* Celada e Fanjul, 2022) – uma língua, um Estado.

Assim, embora já havendo considerável produção de conhecimento, a área de Políticas Linguísticas exige novas teorizações no Brasil, devido à multiplicidade de fatos ocorrendo relacionados ou que demandam políticas linguísticas, além de esclarecer equívocos (Ribeiro da Silva, 2023).

No escopo de políticas educacionais, temos o funcionamento das políticas linguísticas educacionais implicadas nesses processos, direcionando práticas sociais no uso político da língua. A necessidade de estudos macro, não micro, como defende Ribeiro da Silva (2023), permanece: estudos que enfrentem o imperialismo, o modelo de sociedade e suas relações de produção, de onde decorrem todos os problemas tratados em políticas linguísticas – mas esse dado dificilmente é enfrentado pelos pesquisadores.

1.1.3 A ilusão do monolinguismo

O exemplo de uma das principais e mais longevas políticas linguísticas no Brasil tem como resultado a crença de que só se fala português no país. Dos cerca de cinco milhões de indígenas que habitavam o que veio a ser o Brasil à época da invasão pelos portugueses (Ribeiro, [1995] 2015, p. 106) ainda sobrevivem 154 das línguas faladas por esses povos, ou 200 (referidas com 180 nomes diferentes), se variedades dialetais forem consideradas como línguas diferentes (Moore, 2011, *apud* Storto, 2019, p. 22), pertencem a 45 famílias linguísticas.

O Brasil como um país monolíngue foi construído historicamente (Rodrigues, 1988; Oliveira, 2008). A ilusão desse monolinguismo foi forjada, não se deu pelo prestígio da língua portuguesa, como critica Bessa Freire (2011) sobre a ideia disseminada por muitos linguistas, entre eles, Serafim da Silva Neto. Contou com a perseguição e morte de indígenas¹², edição de

¹²Darcy Ribeiro ([1995] 2015, p. 106), por falta de dados estatísticos confiáveis sobre o passado, se vale da *demografia hipotética*, “séries históricas compostas com base nos poucos dados concretos e completadas com o que parece verossímil.” O antropólogo ressalta a coerência da nova metodologia da demografia histórica com as fontes primárias (p. 107) e os “numerosos casos concretos que conhecemos diretamente de população resultante dos primeiros contatos (Ribeiro 1970: 261) confirmam as taxas dos estudos demográficos referidos, que é da ordem de 25 por um. Esse cálculo se baseia, fundamentalmente, no desmoronamento da população mexicana logo após a conquista, que caiu de 25,3 milhões para 1 milhão entre 1519 e 1605 (Cook e Borah 1957). Isso significa que os 100 mil indígenas brasileiros que alcançaram a primeira metade do presente século seriam, originalmente, ao menos 2,5 milhões.” Ribeiro estima, a partir desse raciocínio, que no primeiro século de contato os 5 milhões foram reduzidos a 4 milhões, e entre 1600 e 1700, para 2 milhões de indígenas; entre 1700 e 1800, mais um milhão de indígenas foram dizimados por epidemias de doenças pelo contato, o engajamento compulsório como força de trabalho, guerras e a deculturação.

documentos, como o *Diretório dos Índios* (1755-1757), implementado pelo Marquês de Pombal, proibiu o uso da Língua Geral Paulista, nos séculos XVI e XVII - falada na região de São Paulo, litoral e centro-sul (Bessa Freire, 2011).

A Língua Geral Amazônica, ou Nhengatu, era a outra língua geral falada no país, uma realidade linguística e cultural distinta, mas generalizada como se houvesse apenas uma língua geral ou uma unidade territorial portuguesa no Brasil, e não duas províncias, Brasil e Grão-Pará, unidade que só se realiza a partir de 1823, com a adesão dessa última ao Brasil, passado um ano da independência [formal] como colônia de Portugal (Bessa Freire, 2011, p. 35; Rippel, 2025, no prelo). O Nhengatu perdura ainda hoje, no Norte do Amazonas, São Gabriel da Cachoeira, área de segurança nacional desde 1968 (Brasil, 1968), onde é língua oficial desde 2002, graças à Lei Municipal nº 145, de 2002, como também o baniwa e o tukano, além da língua portuguesa.

A Língua Geral Paulista ainda era falada à época da chegada da família real, em 1808 (Bessa Freire, 2011). A chegada da corte inicia a etapa da escolarização no país. A Língua Geral Amazônica perdurou mesmo com a expulsão dos jesuítas, que a introduziram como língua civilizadora, e até a década de 1940 era a língua predominante na região do Rio Negro, afirma Darcy Ribeiro (2015, p. 93), baseado em dados do Censo Nacional de 1940.

Ribeiro (2015, p. 92) assegura que a área linguística tupi-guarani foi a mais ampla das áreas linguísticas na América, sendo a língua geral (a língua dos que chama de neobrasileiros) variante com pouca diferença em relação ao guarani, falado em grande parte do território brasileiro (no litoral, e ao sul), no território paraguaio, no que se tornou território argentino e na região que hoje pertence ao Uruguai¹³.

Considerando que mais de 250 línguas são faladas no país, entre línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais, em 2010 foi instituída a Política da Diversidade Linguística, com dois instrumentos diferentes, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e o Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL. Esse instrumento reconhece as línguas como patrimônio cultural e busca identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas dos diferentes grupos que formaram a sociedade brasileira¹⁴.

¹³ Não desconhecemos as hipóteses levantadas por Ramirez (2001, 2020); Sheperd e Ramirez (2011); Ramirez, Vegini e França (2017), mas não é o foco deste trabalho.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl/> Acesso em 02, out. 2023. Gilvan Müller de Oliveira (2021), em entrevista a Dermeval da Hora, faz relato sobre os processos de cooficialização de línguas no país (iniciados em 2002, são 35 municípios com línguas cooficiais e um total de 14 línguas cooficiais, sendo 10 indígenas e 04 de imigração e mais 180 municípios com potencial de cooficializar outra língua), como também da criação das licenciaturas indígenas.

Funai e IBGE (2025) divulgaram dados sobre os povos e línguas indígenas a partir do último Censo (2022): 391 povos e 295 línguas indígenas. Foram atualizados números do Censo de 2010 - 305 povos e 274 línguas indígenas. Foi registrado o crescimento de cerca de 89% da população indígena no período entre as pesquisas (2010 e 2022), de 897 mil para quase 1,7 milhão de pessoas, entre essas, 74,51% declararam pertencimento étnico no Censo de 2022 e 474.856 são falantes de línguas indígenas, de dois anos ou mais de idade – número consideravelmente maior que os 230 mil falantes nativos apontados por Luciana Storto (2019, p. 12), e ainda impactos da pandemia de covid19. O maior número de falantes são das línguas: Tikuna (51.978), Guaraní Kaiowá (38.658) e Guajajara (29.212)¹⁵.

Encerramos esta seção, em que articulamos Filologia, Filologia Política e Política Linguística e passamos a tratar, na segunda parte deste capítulo, das áreas da Linguística, Linguística Aplicada e Ensino de língua, encaminhando a sustentação teórica para nossa tese sobre a formação linguística na formação inicial em Pedagogia para o ensino de língua portuguesa. Concluimos este primeiro capítulo discutindo as Políticas Linguísticas Educacionais.

1.2 Linguística, Linguística Aplicada, Ensino de língua

A Linguística como ciência autônoma tem sua certidão de nascimento no mundo moderno creditada a Ferdinand de Saussure, com a publicação do *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2012), obra póstuma organizada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye, e a colaboração de Albert Riedlinger. Mas apenas por interrupção da extensa tradição de estudos da linguagem isso seria possível, assevera Eugenio Coseriu (1980a), pois a reflexão sobre a linguagem é uma tradição que remonta à antiguidade clássica greco-romana, com Aristóteles,

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/censo-2022-identifica-391-povos-e-295-linguas-indigenas-e-reforca-necessidade-de-atuacao-integrada-entre-os-entes-federados#:~:text=O%20aumento%20vai%20ao%20encontro,seu%20pertencimento%20%C3%A9tnico%20em%202022>. Acesso em 12, nov. 2025.

Platão e uma diversidade de autores nesses mais de dois milênios¹⁶ - cerca de cinco milênios, com a tradição asiática (Almeida Filho, 2022).

Coseriu (1980a) distingue a linguística histórica e comparada da linguística geral e ilustra os interesses linguísticos se alternando e também se mesclando ao longo do tempo: a) antiguidade clássica ao Renascimento: problemas de definição, essência da linguagem, categorias das línguas, problemas de descrição; b) Renascimento: mantida a preocupação teórica, mas com predominância do foco histórico-comparativo, destaque para a linguística românica (Coseriu, 1980a, p. 2), na qual se inserem os estudos da língua portuguesa; c) século XVIII: retomados problemas antigos de teoria e descrição, época da gramática geral e descrição de línguas modernas; d) século XIX: a problemática tratada no Renascimento volta à tona, interesses por história e comparação, mas em um aspecto que não é novo e em oposição à linguística praticada no período anterior; e) linguística atual, em duas vertentes: problemas de teoria e problemas de descrição e aplicação, que seria a reelaboração da problemática do século XVIII, mas “como tese e antítese” (Coseriu, 1980a, p. 3).

A linguística na região ibero-americana, produzida nos países de língua espanhola e portuguesa, mereceu um rico panorama do período 1940-1965, elaborado por Coseriu (1980b). A produção do período é descrita como não autônoma, tanto ideológica como metodologicamente (Coseriu, 1980b, p. 281), mas dependente das condições ambientais em que essa ciência foi sendo desenvolvida e realizada. Entre os fatores apontados, a limitada tradição própria de estudos, dificuldade de acesso a publicações atualizadas, a fragilidade do ensino em nível superior, carência aguda de docentes especializados e de formação científica rigorosa, com professores de ensino médio conduzidos a lecionar no ensino superior, também formação aligeirada para atender ao crescente número de universidades. Esse quadro fez com que se priorizasse as necessidades mais imediatas, a formação para a docência, em detrimento da investigação. Sem contar as situações políticas que repercutiram gravemente na docência e pesquisa (Coseriu, 1980b, p. 282-91). Vários países na região passaram por períodos de ditaduras militares, de quando data a reforma universitária brasileira (Lei nº 5.540, de 28 de

¹⁶Coseriu critica o fraco conhecimento histórico de muitos linguistas, creditando milênios de pensamento sobre a linguagem como se exclusivamente graças a Saussure – que chama de “a mística saussuriana” (1980b, p. 63). Destaca sua sistematização impecável, mas sempre dentro da tradição de estudos sobre a linguagem. Originalidade na sistematização que Todorov (2014) destaca ter sido fruto da obrigação de Saussure, docente de gramática comparada, ao assumir o ensino de introdução geral à linguística, a contragosto, com a aposentadoria de um colega – ter que tornar acessível a não especialistas toda uma infinidade de assuntos e produzir uma síntese. Ainda pior que a mística saussuriana, ironiza Coseriu (1980b), ocorre na linguística na América do Norte, como se tudo começasse em Noam Chomsky, outro que recorre à tradição de estudos e reflexão sobre a linguagem.

novembro de 1968), resultado de um acordo entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID¹⁷) com o Ministério da Educação brasileiro.

Considerar essas condições materiais e histórico-culturais também deve ser premissa indispensável ao fazer qualquer avaliação do que tratamos nesta tese, quanto a esses desenvolvimentos no campo da linguística não se materializarem satisfatoriamente nem na Educação Básica nem na formação docente para essa etapa – quadro de longa permanência no Brasil.

Diferentes orientações e teorias fazem da Linguística, ou Ciências da Linguagem, um campo de estudo amplo, diversificado e complexo. Se entre os próprios estudiosos da linguagem há muita incompreensão, dada essa abrangência e peculiaridades de cada área de pesquisa (Ilari, 1980), compreensível haver maior dificuldade, ou mesmo rejeição, para sua adoção na formação inicial em Pedagogia.

Exemplo do debate sobre as contribuições da linguística se deu em 1966. A serviço do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, Aryon Dall’igna Rodrigues, em conferência no *I Seminário Brasileiro de Orientação Linguística para Professores de Ensino Médio e Universitário*, no Rio de Janeiro, já defendia as contribuições da linguística para o ensino de língua materna. Rodrigues (1966, p. 4-5) identificou tarefas da linguística pura: a) o estudo das línguas indígenas; b) o estudo da língua portuguesa para tornar mais preciso o ensino da língua nas escolas; c) o estudo das línguas europeias e asiáticas no Brasil; e d) o estudo das línguas africanas (ou o que restou delas no português do Brasil, suas relações com a língua portuguesa). Também tarefas da linguística aplicada, a saber: a) aplicação ao ensino de línguas: ensino do português como língua materna, ensino do português como língua estrangeira, ensino de línguas estrangeiras (área que tem sido entendida de forma mais ampla como Linguística Aplicada no Brasil, e em geral neste PPGL da Unemat e na linha de pesquisa aos quais nos vinculamos); b) aplicação ao estabelecimento e reforma de ortografia (ortografia da língua portuguesa e ortografia para as línguas indígenas); c) aplicação à alfabetização; d) aplicação à tradução, entre outras.

Para o que mais nos interessa e mostra a longevidade do debate que tratamos nesta tese, detalha Rodrigues:

¹⁷ Recentemente uma polêmica envolveu o fechamento da agência, no início do segundo governo de Donald Trump, nos EUA. A agência foi criada depois de uma viagem do então presidente Richard Nixon à América Latina, onde foi tratado com muita hostilidade. Desde então vem advogando os interesses imperialistas por meio de financiamento a organizações não governamentais, jornalistas e uma infinidade de ações ao redor do mundo, como tratado no programa Pensamento Crítico, do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA) nº 163, de 13 de março de 2025, da UFSC. Disponível em: https://youtu.be/g74wXF_a9rI?si=ElBro_IDBRjZRNTn. Acesso em 14, mar. 2025.

[...] O ensino da língua portuguesa, como se pratica normalmente nas escolas primária e secundária, se ressentia de várias deficiências, a principal das quais é sem dúvida o seu baixo rendimento médio. As causas dessas deficiências são sobretudo de natureza pedagógica, mas toda pedagogia linguística depende, para ser acertada, do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sócio-linguísticas. Estas últimas são, no caso do ensino da língua materna, muito mais importantes que as primeiras e é certamente à falta de seu conhecimento adequado, ou pelo menos à sua desconsideração, que se deve atribuir grande parte das deficiências do ensino de português nas escolas primárias e secundária. (Rodrigues, 1966, p. 8-9, grifos nosso)

Rodrigues ressaltava a necessidade do conhecimento linguístico “adequado” ao ensino já nos anos iniciais, o que tratamos nesta tese – mas acreditava ser mais importante que a falta de conhecimento das características estruturais, o fato de não se conhecer as características sociolinguísticas.

Lucia Maria Pinheiro Lobato ([1976] 2020) discutia o assunto destacando que não se tratava da mera aplicação das pesquisas no ensino de língua, mas os conhecimentos linguísticos teóricos sendo o fundamento para o ensino de língua.

A seguir abordamos as políticas linguísticas educacionais e a transversalidade que têm na pesquisa brasileira nas últimas décadas.

1.3 Políticas Linguísticas Educacionais

Para ilustrar a transversalidade das políticas linguísticas, intrínseca à própria constituição da linguagem, e sua ramificação em políticas linguísticas educacionais, ou políticas linguísticas que se executam em todo o sistema educacional, apresentamos parte de outra pesquisa em andamento, a partir de um levantamento na base de dados Capes Periódicos sobre o termo <política linguística>. A pesquisa revelou um universo de 749 trabalhos publicados entre 1985-2022 (busca realizada no mês de junho de 2022), dos quais 260 trazem o termo nas palavras-chave; acrescentamos outros 215 trabalhos por tratarem de políticas linguísticas no título ou, mesmo não constando o termo, tratarem do assunto. O que elevou para 475 o total de trabalhos selecionados, que categorizamos em seis eixos temáticos, conforme detalhado no Quadro 1.

O eixo temático Políticas Linguísticas abrange a dimensão institucional, macro, das políticas linguísticas, como planejamento, gestão, legislação e a teorização de políticas linguísticas. O eixo Políticas Linguísticas Educacionais foca na interseção entre política linguística e educação, incluindo ensino, currículo e formação de professores. O eixo Língua(s) e Linguagem compreende as línguas e suas características inerentes, comunidades e o ensino

de idiomas específicos. O eixo Política e Ideologia concentra estudos de como língua e ideologia interagem em questões sociais, políticas e de poder, como a língua é intrinsecamente ligada à política e à ideologia. O eixo Interculturalidade abarca a diversidade linguística, educação intercultural indígena e de surdos. Direitos é o eixo temático que abrange mais especificamente discussões sobre a legislação voltada a direitos linguísticos, acesso, inclusão.

Quadro 1: Eixos temáticos de políticas linguísticas

Eixo temático	Assuntos
Políticas Linguísticas = 260 trabalhos	Teoria, epistemologia, metodologia, Planejamento linguístico, gestão de línguas, proposições, estudos de caso; Glotopolítica; Legislação; Oferta de disciplinas de línguas/linguagem; A tradução como política linguística; Testes, exames, avaliação; internacionalização da Língua Portuguesa; internacionalização das universidades; Políticas públicas
Políticas Linguísticas Educacionais = 271 trabalhos	Disciplinas, campos de estudo; Políticas educacionais; Currículo, formação, formação de professores; Ensino de línguas/linguagem, ensino-aprendizagem, pedagogia; Escola, educação; Leitura, escrita, material didático, dispositivos
Língua(s) e linguagem = 276 trabalhos	Disciplinas que estudam a(s) língua(s), a linguagem verbal, teorias linguísticas; Ensino de línguas, ensino-aprendizagem de línguas; Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português Língua de Acolhimento (PLA), Língua Estrangeria (LE), Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua de Herança (PLH), 2ª língua, língua materna, línguas adicionais; Línguas: língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa, línguas indígenas, língua alemã, língua italiana, línguas de sinais, libras, etc; Tradução, interpretação; Literatura, literatura surda; Desenvolvimento de material didático
Política e Ideologia = 278 trabalhos	Ideologias linguísticas, língua materna, língua minorizada, língua majoritária, padronização linguística, atitudes linguísticas, linguagem neutra etc; Estado, Nação, nacional, nacionalismo, democracia, justiça social, igualdade; Identidade, identitarismo, identidade docente; Migração, migrantes, refugiados, acolhimento; Políticas públicas, apropriação de políticas públicas; Globalização, tecnologias; internacionalização da LP, internacionalização da universidade
Interculturalidade = 105 trabalhos	Educação intercultural, educação intercultural indígena, de surdos; Bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo, diversidade cultural e linguística, ensino/educação bilíngue, ensino/educação multilíngue, ensino/educação plurilíngue; Comunidades tradicionais, interculturalidade, multiculturalismo; Línguas ameaçadas
Direitos = 78 trabalhos	Direitos linguísticos, Direitos humanos; Legislação;

	Inclusão, acessibilidade, inclusão linguística, acessibilidade linguística; Tradução, interpretação, libras; Educação de surdos, Estudos Surdos, ensino inclusivo; Cidadania, justiça
--	---

Fonte: a autora, a partir de buscas pelas palavras-chave políticas linguísticas na base de dados Capes Periódicos (junho, 2022)

A análise das palavras-chave revela que os eixos temáticos se sobrepõem em diferentes categorias, que aparecem em mais de um eixo temático, como se pode depreender pela quantidade de trabalhos em cada eixo. A sobreposição desses eixos destaca a natureza interconectada da pesquisa sobre políticas linguísticas, campo multidisciplinar, onde a língua é objeto de estudo e elemento central das políticas de ensino e educação.

Exemplos de sobreposição: <Ensino de língua(s) e linguagem> aparece tanto no eixo Políticas Linguísticas Educacionais, relacionado à prática pedagógica e ao ensino-aprendizagem, quanto no eixo Língua(s) e linguagem, um dos campos de estudo da própria língua. O termo <Formação de professores>, embora seja central no eixo Políticas Linguísticas Educacionais, frequentemente aparece em contextos que abordam o ensino de línguas específicas (eixo Língua(s) e linguagem), como a formação de professores de Língua Portuguesa ou Libras. Ou <Libras> e <Línguas de Sinais>, termos do eixo Língua(s) e linguagem, eles se relacionam diretamente com o eixo Políticas Linguísticas Educacionais em contextos de educação de surdos, ensino bilíngue e formação de professores, ou seja, também nos eixos Interculturalidade e Direitos.

É uma análise preliminar, indica maior volume de trabalhos com os termos <política linguística> nos anos de 2016 (63) e 2019 (64). Observamos a predominância de assuntos no eixo Política e Ideologia, seguido por Língua(s) e Linguagem, e na sequência, Políticas Linguísticas Educacionais. A partir de 2010 ocorre um aumento geral na frequência dos termos, com uma produção mais consistente ano a ano, o que indica a consolidação do campo de estudos. Mostra ainda que a pesquisa nos estudos de língua no país tem se voltado a aspectos políticos, ideológicos, mas também práticos e educacionais da(s) língua(s).

A transversalidade dos assuntos e eixos temáticos de Políticas linguísticas é uma característica marcante, relacionada à/própria da constitutividade da linguagem (Franchi, 2011), sendo a tentativa de classificação meramente didática, para facilitar a abordagem do assunto e indicar a necessidade de estudo sistemático na formação dos professores de língua. Essa transversalidade indica que a pesquisa sobre políticas linguísticas no Brasil é fortemente orientada para a aplicação prática e o impacto social, com foco menos em estudos puramente

teóricos e mais em como língua e educação se constituem e se imbricam, se influenciam mutuamente.

1.3.1 A política linguística da Universidade Federal de Rondônia

A Universidade Federal de Rondônia, cujo projeto político pedagógico, matriz curricular e ementário do curso de Pedagogia analisamos no capítulo IV, instituiu em 2020 uma política linguística, por meio da Resolução nº 190, de 27 de Março de 2020. Marca a adesão da instituição à Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas Sem Fronteiras, Rede Andifes IsF. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um dos pressupostos e guia os princípios do documento, que institucionaliza a política linguística exigida pelo Governo Federal como meio para fomentar a internacionalização (Unir, 2020). O Art. 4º indica as diretrizes de base da Política Linguística da UNIR, abrange universalização e democratização do acesso às línguas com garantia de ensino, entre outros; mobilidade e intercâmbios acadêmicos e culturais de docentes, discentes e técnico-administrativos da UNIR (inciso II), participação e envolvimento da comunidade interna e externa por meio da extensão (III). Entre os objetivos (Art. 5º), constam:

I – promover ações de análise de demandas por conhecimentos linguísticos e culturais da comunidade da UNIR, de acordo com as necessidades institucionais, buscando possibilidades de atendimento e encaminhamento das demandas;

II – valorizar a diversidade linguística e cultural por meio da oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas;

III – garantir a manutenção e o desenvolvimento das áreas de línguas, linguagens e culturas na UNIR, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (...) (Unir, 2020 – grifos nossos)

Tais objetivos, compreendemos, inserem o assunto tratado nesta tese como área de interesse nos objetivos da Política Linguística da Instituição (incisos I e III). O Art. 6º institui a Comissão Permanente de Política Linguística, que tem fins de consultoria e assessoramento no âmbito da Unir: (§ 1º) assessorar a Administração Geral em questões referentes a ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica e administração no que concerne às línguas. Já o Art. 7º detalha a composição da Comissão (incisos I a IV): um representante indicado pela Reitoria, que preside a Comissão; um representante de cada um dos cursos/departamentos (docentes): Departamento de Línguas Estrangeiras; Departamento de Letras Vernáculas e Curso de Letras Libras – são membros e têm exercício de dois anos, passível de recondução. O Art. 8º indica que, no máximo, a cada quatro anos deve haver revisão dessa Política Linguística, ou conforme a necessidade (Unir, 2020).

Mesmo que tal política linguística tenha sido instituída, inicialmente, a fim de marcar a adesão à Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas Sem Fronteiras, Rede Andifes IsF, criando uma comissão dedicada à área, conforme os incisos anteriores, seria natural ampliar a participação de representantes da área de Educação, Educação Intercultural Indígena nas questões de políticas linguísticas.

Encerramos este Capítulo I, em que estabelecemos a conexão teórica entre os campos Filologia, Filologia Política e Política Linguística aos estudos da Linguística, Linguística Aplicada e Ensino de língua, de forma a explicitar as bases para a sustentação teórica que desdobramos no Capítulo II, a seguir. Tendo em vista esse panorama, a seguinte questão se impõe: como explicitar as contribuições da Linguística e da área de Ensino de Línguas para a formação docente inicial em Pedagogia, que forma professores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos, onde ocorrem os primeiros contatos dos alunos com o ensino sistemático da língua?

A Linguística Aplicada, por ser a área que busca compreender a linguagem em práticas sociais situadas historicamente, faz a mediação entre a linguística teórica e as práticas sociais de linguagem, e sua área de Ensino de Língua, são requisitos para explicitar as contribuições da Linguística na formação inicial de professores de língua portuguesa, majoritariamente formados em Pedagogia, curso detentor do recorde de matrículas em cursos de graduação no Brasil, com matrículas predominantemente na modalidade EaD em instituições privadas (Brasil, INEP, 2024).

Este trabalho se insere nesse campo disciplinar, da Linguística Aplicada e sua área de Ensino de Língua (Almeida Filho, [1993]2015, 2014, 2018, 2022; Cagliari, 1999, 2002, 2007, 2011, 2016). Essa base epistemológica orienta metodologicamente todo o estudo e as análises subsequentes da legislação educacional, das diretrizes curriculares – no Capítulo III, com o recurso à Filologia Política (Rocha, 2013) -, da estrutura curricular e das próprias ementas voltadas ao ensino de língua portuguesa na formação inicial em Pedagogia. Como um trabalho em Linguística Aplicada, entendemos que a discussão da formação docente inicial para o ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais exige tratar das abordagens linguísticas a partir de distintas correntes teóricas, suas concepções de língua e de ensino de língua. É o que discutimos no Capítulo II, a seguir.

CAPÍTULO II

ENSINO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Estamos vivendo o momento de transição de uma etapa para a outra, tanto mais difícil quanto a superior, para a qual avançarmos, apenas se esboça e começa a se definir em seu perfil, não se apresentando ainda em corpo de doutrina inconsútil e totalmente claro. Contudo é aí que está o futuro. Grande parte do trabalho de preparação das novas gerações e pesquisadores científicos tem de consistir em dar-lhes formação geral, filosófica, metodológica. Essa educação deve indicar que o estado do processo cultural, no que se refere às concepções que o definem e orientam, neste momento é o de transformação qualitativa, a passagem da atitude formalista e metafísica de pensar a realidade para a fase em que se evidencia a conveniência de aceitar e desenvolver as concepções dialéticas aplicadas à ciência e à investigação do mundo.

(VIEIRA PINTO, [1967] 2020, p. 67)

No capítulo anterior tratamos das áreas da Filologia, Filologia Política, Política Linguística, Políticas Linguísticas Educacionais e Linguística Aplicada. O intuito foi mostrar como questões políticas atravessam a linguagem e toda a área de ensino de língua, seja na educação básica, seja superior, e, em especial, na formação docente voltada ao ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Consideramos esta discussão imprescindível para a formação docente em análise no curso de Pedagogia, que, por ter como central a docência, reiteramos, forma profissionais para atuação no ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É nessas etapas que se dá o início do ensino regular de língua materna do maior contingente de alunos, é aí que começa a se ministrar o ensino da língua oficial, a língua do Estado brasileiro, a língua portuguesa.

Pontuamos que a formação docente para o ensino da língua portuguesa nessas etapas iniciais da Educação Básica se trata de uma política linguística educacional, a qual observamos na perspectiva da Filologia Política (Rocha, 2013). E argumentamos, a partir daí, que uma dimensão de como essa discussão da formação para o ensino de língua que se arrasta há décadas, associada ao discurso do “fracasso escolar”, não é possível ser feita apenas no interior do campo

do ensino da língua e da linguagem, tampouco restrita à área de educação, considerando apenas a alfabetização sem uma base de conhecimentos linguísticos.

Neste capítulo, embasamos nosso argumento de que a não adoção/não contemplação na adequada medida, condizente com a necessidade/especificidade da formação em questão, Pedagogia, de teorias/conteúdos específicos da Linguística e voltados ao ensino de língua, comprometem a formação docente nessa área. A formação docente em Pedagogia opera uma política linguística educacional, ao que parece, sem que se tenha clareza quanto a esse funcionamento. No presente capítulo, tratamos das abordagens linguísticas, correntes linguísticas e como lidam com o ensino de língua. Os elementos político-filológicos envolvidos nessa política linguística serão tratados no capítulo III.

Argumentamos que a ausência ou insuficiência de conteúdos específicos de ensino de língua compromete o que, segundo nosso ponto de vista, e conforme este trabalho, é central para a saída laboral dessa formação docente: a docência para etapas de aquisição da língua nas modalidades oral (EI) e aprendizagem da leitura e da escrita (EI, EF1, EJA). Essa constatação já é apontada há várias décadas (Rodrigues, 1966; Lobato, 1976; Gatti, Rovai, Paro, 1977) e segue sendo (Cagliari, 1999, 2002, 2007, 2011, 2016; Kato, 2017, Corrêa, 2017, Lopes, 2017; Dias Delgado, 2018; Dias Delgado, Sturza, 2019; Matias, Severo, 2021; Souza, 2021; Samaniotto, Scos, 2023).

A Linguística Aplicada trata de questões que envolvem conhecimentos da Linguística voltados aos usos da linguagem e, dentre outras, estuda questões relacionadas ao ensino e aprendizado da língua materna e estrangeira. José Carlos Paes de Almeida Filho (2022) propõe “o reconhecimento de imediato da disciplina Ensino de Línguas, filiada por sua vez à Área ou Ciência Aplicada da Linguagem (AAL ou CLA). Com as ciências irmãs Linguística e Literatura, a AAL compõe a grande área da Linguagem ou Ciência da Linguagem.” (2022, p. 9). E o Ensino de Línguas, também a aprendizagem delas, é o que nos interessa, nesta tese, pensando-a especificamente para o ensino da língua materna portuguesa e a formação docente inicial para tal.

Almeida Filho, a respeito de teorias que embasam o ensino de línguas no país, desmistifica alguns pontos que já nos provocavam alguma desconfiança:

(...) Ocorrem também encantamentos com termos e conceitos prestigiados na academia que não se aplicam ou possuem utilidade duvidosa. Podemos aduzir que há um valor relativo a ser aquilatado em termos como gêneros textuais, marcadores de texto, letramentos, interacionismo discursivo, entre outros. Nenhum deles substitui uma teoria geral de aquisição e ensino de línguas. (Almeida Filho, [1993] 2015, p. 92, nota – grifos nossos)

Na formação inicial em Pedagogia, que forma professores de língua materna, observamos ausência de teoria geral de aquisição e ensino de línguas, e esse ponto é central na questão: sair do ensino de estruturas gramaticais - necessário, “mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas” (Almeida Filho, [1993]2015, p. 93), seja materna ou estrangeira. Vislumbramos a necessidade de avançar para um ensino que permita domínio amplo da língua, conhecimento linguístico, metalinguístico, de seu funcionamento. Ser proficiente/competente em todos os domínios da língua – ou, um poliglota na própria língua – o que representa o sucesso da educação linguística, pois todo falante já é plurilíngue na sua língua funcional (Bechara, 2019, p. 42). Um ensino de língua que parta de uma formação linguística densa do professor, não restrita a métodos de ensino, mas que saiba o que está ensinando e como proceder quando métodos e materiais didáticos não funcionarem (Cagliari, 2006b).

Tendo isso em conta, como explicitar as contribuições da Linguística e do ensino de línguas para a formação docente inicial em Pedagogia? Entendemos que tratar das abordagens linguísticas e as respectivas concepções de língua, e as formas como essas abordagens lidam com o ensino de línguas, parece um caminho adequado.

Sem perder de vista que, nesta tese, entendemos que se tratam de políticas linguísticas educacionais, seja a mudança na formação em Pedagogia, tendo a linguística como um de seus pilares, como proposto (um projeto), seja a não contemplação dessa base – com consequências distintas na prática pedagógica e no alcance do ensino de língua na Educação Básica (a realidade).

Angela Kleiman (2008), quanto às discussões antigas sobre a contribuição da linguística no ensino, deixa claro que não é favorável a

(...) uma volta aos argumentos da década de 60 e início da década de 70 sobre as potenciais contribuições da teoria lingüística ao ensino, quando raras vezes eram ouvidas vozes acerca dos limites de tal teoria. Reinava a quase absoluta convicção de que as ciências lingüísticas resolveriam os muitos problemas da humanidade, inclusive os da educação. Uma das poucas vozes discordantes desses preceitos, em 1970, era a de Noam Chomsky, justamente o responsável pela teoria (Gramática Gerativo-Transformacional) que imperava quase que sem oposição nesse momento da história das idéias lingüísticas. Chomsky considerava com ceticismo as possibilidades de contribuição da lingüística para o ensino. (Kleiman, 2008, p. 492, nota 3 – grifos nossos)

A questão nesse caso, não foi falta de teoria linguística, mas a adoção imprudente apenas de perspectivas de pesquisa, de aplicação ao ensino sem a devida mediação, ressalta Eni Orlandi (2012) – poderíamos dizer, então, sem a mediação da Linguística Aplicada. A via da

gramática descritiva no sistema escolar, com a prática de análises metalinguísticas e certa cientificidade, foi aberta por Mattoso Câmara, que caucionou aí o conhecimento gramatical (Orlandi, 2013, p. 220) – a prática de análise sintática nas aulas de língua portuguesa é um exemplo disso, introduzida em 1915 por Othoniel Motta, com seu livro didático *Lições de Português*, seguindo método de Reed e Kellog (Moraes, 1994).

Rodolfo Ilari (1980) relembra o debate: o que deveria ser aplicado da teoria linguística ao ensino escolar, sem que os próprios linguistas chegassem a um acordo – e parece ser algo ainda hoje um tanto difícil, pela superespecialização e bases distintas com diferentes compreensões de língua entre as variadas abordagens, ou mesmo entre vertentes de uma abordagem (Coseriu, 1980a). Ataliba Teixeira de Castilho (2010), relembra expectativas de conciliação entre gerativistas e funcionalistas, mas que não se concretizaram ao longo de décadas da execução do *Projeto de História do Português Brasileiro* e do *Projeto de Gramática do Português Brasileiro*.

Para sustentar nossos argumentos nesta tese, a seguir apresentamos as principais correntes linguísticas e como cada qual encara a língua e o ensino de línguas. A discussão corrobora o fato de o ensino de língua sofrer influência, a partir de determinada abordagem. Por isso, vem a ser outro fator relevante, como conhecimento necessário para a formação dos professores de língua dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e também da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Correntes linguísticas e ensino de línguas

Para que serve a linguagem humana? Para comunicação? Ou constrói o pensamento? O que é a linguagem é questão que se fazem os humanos há milênios. Diferentes teorias foram desenvolvidas ao longo dos séculos tentando explicar isso: a complexidade das questões que envolvem essa faculdade humana, conforme explica a teoria gerativista sobre essa capacidade que os humanos têm de usar a linguagem verbal - mas também gestual, de sinais, grafismos. A linguagem é um existencial humano, assim como o trabalho e a tecnologia (Vieira Pinto, 2005, 2008): pela linguagem se dá a mediação da cultura nas diferentes civilizações humanas.

Uma variação dessa questão que tem gerado longos debates é: como tratar de forma científica um objeto que está na mente das pessoas (Saussure, [1916] 2016; Castilho, 2010)? Como ressalta Coseriu (1980a, p. 9), “a problemática lingüística sempre foi complexa.”; seria necessária uma vida inteira dedicada aos estudos da linguagem para se ter visão panorâmica da linguística.

Apresentamos ligeiramente alguns conceitos e noções importantes que serão abordados ao longo do capítulo e também da tese.

A linguagem em geral é a capacidade de se comunicar dos humanos, o que nos distingue dos animais; é entendida como a linguagem natural – ou “faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana” (Cagliari, 2011, p. 74). Se aplica ainda a outros sistemas de comunicação, de notação ou de cálculo (Lyons, 1987, p. 16). A língua, ou uma língua natural, as diferentes línguas naturais, são cada qual uma língua histórica (Coseriu, 1980a, 1980b; Bechara 2019) determinada (francês, português, inglês, alemão, guarani, baniwa, libras...), uma forma situada histórica e socialmente de uso da linguagem articulada. Não é possível usar a linguagem natural sem usar uma língua natural específica (Lyons, 1987) – uma língua histórica (Coseriu, 1980a, 1980b; Bechara 2019). A linguagem é a organização sistemática de signos que se destina à comunicação entre as pessoas para a transmissão/comunicação, intercomunicação de ideias (Bechara, 2019)¹⁸.

O sistema linguístico é a organização em que se apresenta, em que se desenvolve o conjunto de unidades que compõe a linguagem e que aprendemos e utilizamos – sem mesmo nos darmos conta. Sob essa forma sistemática, organizada, compondo e transmitindo informações inteligíveis é que membros de uma determinada comunidade falante de uma língua se comunicam. A língua se compõe de unidades chamadas signos, ou sinais, que são reais ou imaginárias, concretas ou abstratas, e que são uma convenção ou tem seu uso historicamente definido, transmitem a compreensão de outras coisas, substituindo-as. A linguagem humana, ou código linguístico, se compõe de signos, que se diferenciam de símbolos, uma vez que estes não são sistematizados e tem capacidade de simbolizar alguma coisa, sem que seja necessário haver o funcionamento em sistema.

A intercomunicação pessoal é o fim a que se destina a linguagem, é a forma de circulação desses símbolos, sinais, sistematizados para que se comuniquem as ideias em uma comunidade e que se apresentam em dimensões universais da linguagem humana: a criatividade, a materialidade, a semanticidade, a alteridade e a historicidade (Bechara, 2019).

A criatividade é a infinidade de possibilidades de uso do sistema linguístico, que não se esgota, varia conforme cada falante, conforme as comunidades e mesmo as diferentes línguas. Não se resume ao que foi aprendido, mas segue expressando, criando possibilidades infinitas de uso da linguagem, a partir da combinação de elementos estruturais da língua.

¹⁸ Nos próximos parágrafos e na página a seguir, trazemos definições a partir de Bechara (2019, p. 32-42), que, por sua vez, também refere Coseriu (1992).

A materialidade refere-se ao condicionamento físico e psíquico da linguagem, em relação ao falante, de usar o aparelho fonador para a emissão de sons que, organizados, e convencionados, como observado, emitem informações sonoras, que são convertidas em signos e remetem a outras coisas do mundo do falante. E o ouvinte, por sua vez, é capaz de compreender os sons articulados. Seria uma dimensão biológica – por isso a linguagem entendida como uma faculdade, no gerativismo.

O nível da semanticidade rege o sentido do que se diz, pois o que dizemos sempre significa, os signos sempre carregam sentido. O nível da alteridade é um fundamento da linguagem, que sempre se relaciona com o outro, falamos com os outros, é o fim a que se destina a linguagem.

A historicidade é o nível que localiza a linguagem num tempo e espaço, numa dada comunidade que fala uma determinada língua: traz questões históricas, sociais, econômicas etc, que influenciam em como essa língua funciona, em como significa, imagens que evoca pelos campos semânticos que mobiliza - relaciona-se com as situações de existência material humana. Por exemplo, línguas indígenas de sinais, como dos Paiter Suruí, recebem forte influência da cultura visual própria (Gomes, Villalva, 2021, p. 44), relacionada à paisagem natural. As línguas de sinais emergentes apresentam uma riqueza e diversidade maior para sinalizar árvores conforme o tipo – se de copas largas, se frutíferas, ou palmeiras - que a libras¹⁹.

Atos linguísticos são a realidade concreta da linguagem, a diversidade ou cada unidade da linguagem, palavras, frases (Bechara, 2019). Essa diversidade a temos materialmente por meio de sua expressão, que varia de pessoa para pessoa, de grupo social para grupo social, conforme diferentes situações, está diretamente relacionada à dimensão da criatividade da linguagem.

Quanto à relação entre a diversidade de atos linguísticos e de seu conteúdo, refere-se ao significado de cada ato linguístico, que varia enormemente também, conforme o contexto socio-histórico-cultural, a intenção do falante nos diferentes atos de fala, e tem relação com a dimensão de semanticidade da língua, mas também envolve a dimensão da alteridade, e ainda a expressão da diversidade de atos linguísticos. Aliás, todas as dimensões da linguagem estão implicadas, de uma maneira ou outra, nos atos linguísticos, na linguagem, quando é realizada nas interações humanas.

O Quadro 2 a seguir, condensado por Bechara (2019), demonstra isso:

¹⁹ Conforme o Prof. Dr. João Carlos Gomes (2018), comunicação pessoal durante aula da disciplina Epistemologia dos Estudos Culturais Críticos, no Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia.

Quadro 2: Síntese de planos e pontos de vista sobre a linguagem

Plano	Pontos de vista				
	Atividade <i>enérgeia</i>	Saber (competência) <i>dýnamis</i>	Produto (texto) <i>érgon</i>	Juízo	Conteúdo
Universal: falar em geral, atividade humana universal	falar em geral	saber elocutivo	totalidade das manifestações	congruente / incongruente	designação (referência)
Histórico: língua concreta; tradições comunitárias	língua particular	saber idiomático	língua particular abstrata	correto / incorreto	significado
Individual: discurso, execução individual	discurso	saber expressivo	texto (obras)	adequado / inadequado	sentido

Fonte: Bechara (2019, p. 40).

Enérgeia, *dýnamis* e *érgon* remontam à tradição de estudos da linguagem desde Aristóteles. *Dýnamis* é entender a língua como saber, como competência. Compreender a língua como atividade, saber ou produto vai resultar em formas diferentes de compreender a gramática, consequentemente, também o ensino de língua. Cada corrente linguística entende como central uma das dimensões: lexical, sintática (gramatical), semântica ou discursiva: para os estruturalistas a fonética é o centro da língua; para os gerativistas, a sintaxe passa a ser central; já para os funcionalistas, é a semântica, enquanto para os interacionistas é o discurso (Castilho, 2010, 2021, 2024).

Antes de avançar para as abordagens de ensino de língua propriamente, é importante uma breve introdução sobre algumas das diferentes correntes linguísticas e as repercussões que têm sobre a área de ensino. Uma forma também de reforçar a proposição desta tese: que os conhecimentos linguísticos deveriam estar na base da formação inicial de todo professor de língua. Essa é a base especificamente na formação docente na área de Letras, mas não na área de Pedagogia, que forma a maioria dos professores de língua portuguesa no país. Mas não se trata apenas do conhecimento sobre a língua, mas também de abordagens de ensino de língua, conhecimentos que devem estar presentes desde a formação inicial. Língua e abordagens de ensino de língua: conhecimento sobre a língua, e pela abordagem, a partir dos conhecimentos de língua, permitir aos professores a escolha da metodologia apropriada de ensino. Saber a abordagem, como se entende a língua para escolher, então, a prática didática adequada.

2.1.1 Estruturalismo, Funcionalismo, Gerativismo e Interacionismo

Estruturalismo, Formalismo, Funcionalismo e Gerativismo podem ser consideradas diferentes formas do estruturalismo, ou estruturalismos (Lyons, 1987; Kato, 1987). Seriam a repercussão de um campo mais amplo da ciência em geral e que teve manifestação especial na linguística, o estruturalismo linguístico, que garantiu o passaporte da Linguística para as chamadas Ciências Modernas. No Brasil, a linguística se forma nessa corrente de pensamento e teve em Mattoso Câmara o linguista brasileiro mais preparado (Orlandi, 2009). Coseriu (1980a, 1980b) aponta Mattoso Câmara como responsável pela introdução do estruturalismo não apenas no Brasil, mas indiretamente também em Portugal (1980b, p. 300): as primeiras resenhas estruturais apareceram no Brasil entre 1946-1949, época de intensos intercâmbios intelectuais entre os linguistas latino-americanos e europeus, especialmente (Coseriu, 1980b, p. 310), e menor influência dos da América do Norte.

A publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916) por discípulos de Ferdinand de Saussure, marca e nomeia o Estruturalismo, como ficou conhecido esse movimento mais tarde. Logo depois surge o Círculo Linguístico de Praga (1926), com impactos nos estudos da fonologia. Aliavam estudos que combinavam estruturalismo e funcionalismo, onde também teve origem algumas das ideias do gerativismo (a fonologia gerativa) da década de 1980 (Lyons, 1987). Há relações complexas entre as escolas linguísticas (Lyons, 1987, p. 202), ou movimentos, e com mútuas influências, como também questões que vem da longa tradição de estudos linguísticos, de Platão, Aristóteles. O estruturalismo surge como uma reação ao historicismo que o antecedeu, com o movimento chamado Neogramático - que privilegiava a linguística histórica e contava com uma base positivista. Tem também múltiplas origens, caracterizado como um movimento interdisciplinar (Lyons, 1987, p. 203-207, 209).

Os neogramáticos seriam a “forma que a ideologia evolucionista e positivista assumiu na lingüística” (Coseriu, 1980a, p. 9-13): ideologia positivista que gerou uma ideologia neogramática e não se resumiu a manifestações apenas na linguística, mas na cultura geral.

Lyons (1987, p. 44) reforça o fato de serem os editores de Saussure a afirmar, não necessariamente o próprio autor - como também alerta Calvet (1977) -, que a linguística estrutural é a consideração do sistema linguístico em si e por si. Esse era o contexto de positivação da ciência linguística. Lyons chama atenção a esse fato histórico, que marca um momento no processo histórico em curso, início do século XX, e que teve muita afinidade à parte da ciência desenvolvida no século anterior. Coseriu (1980b) destaca nos estudos linguísticos princípios da ciência vindos do positivismo e princípios que a ciência antipositivista aplica para contrapor a cada um.

Lyons (1987, p. 48) alerta sobre a “aura antiquada” dada por autores ao método científico antes da linguística moderna e aponta relações negligenciadas e distorcidas em grande parte da bibliografia na linguística: relações entre estruturalismo, funcionalismo e gerativismo - complexas, com recíprocas influências (Lyons, 1987, p. 12).

Uma importante contribuição do amplo programa Estruturalismo é o conhecimento sobre a mudança linguística: hoje se tem mais claro que ocorre devido a fatores internos (pressões estruturais dentro do sistema linguístico) e externos ao sistema linguístico (fatores culturais, político-sociais, ideológicos). Saussure acreditava que seriam fatores externos os responsáveis pelas mudanças linguísticas (Lyons, 1987, p. 204). Os fatores internos foram identificados mais tarde, para o que os estudos estruturalistas, da vertente gerativista, contribuíram definitivamente.

Para o estruturalismo, o objeto de estudo é a “Língua-E, externa e extensional. É, portanto, o produto do desempenho. Tanto o desempenho lingüístico quanto a sua aquisição são vistos como comportamentos ou hábitos, altamente sensíveis à estimulação externa.” (Kato, 1987, np). A perspectiva estruturalista, além da Língua-E (externa, extensional, social), entende que a língua é adquirida de forma indutiva via estímulo e resposta.

As abordagens estruturalistas têm uma visão da língua como um sistema de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, seu foco se dá na formação de hábitos, as implicações para o ensino são a repetição por meio de vários exercícios. A crítica feita a essa vertente é por não valorizar o significado e o contexto social. Veremos, a seguir, como a corrente funcionalista se apresenta e se tem relações (ou não) com a abordagem estruturalista.

2.1.2 Funcionalismo

O funcionalismo é descrito como um movimento particular no estruturalismo, um dos principais na linguística moderna, ao lado do gerativismo (Lyons, 1987, p. 201): “Caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam.” (Lyons, 1987, p. 207). Se originou na chamada Escola de Praga (1927), que por sua vez, remete ao Círculo Linguístico de Praga (1926). Roman Jakobson, linguista judeu russo que emigra para a Europa e depois aos Estados Unidos, é um de seus expoentes, alia ao estruturalismo a comunicação e o funcionalismo, também uma teoria para o som na língua (Orlandi, 2009, p. 125)²⁰.

²⁰Eduardo Martins, que ministrou por décadas Teoria Literária – Poesia, no curso de Letras – Português na Unir, desenvolve estudos de poesia a partir da teoria linguística estruturalista, com forte influência de Jakobson, autor que Martins observa (comunicação pessoal, 2023) ser muito incompreendido na linguística mais recente,

Os membros da Escola de Praga marcaram oposição ao historicismo do século XIX, também ao positivismo dos neogramáticos e ao intelectualismo da tradição filosófica de estudos linguísticos anterior ao século XIX (Lyons, 1987, p. 209). É nessa Escola e no funcionalismo que é demarcada a distinção entre Fonética e Fonologia, é criado o conceito de traços distintivos (Trubetzkoy), ao qual é associada a função distintiva dos traços fonéticos, uma, entre outras, como a função demarcadora, a função expressiva, interpessoal (Lyons, 1987, p. 208, 209).

Se a linguística de Saussure explorava a estrutura sintagmática (da palavra), a frase, com Charles Bally, discípulo de Saussure, vai ser considerada, então, a “genuína realidade linguística” (Orlandi, 2009, p. 128). A unidade de análise privilegiada no funcionalismo, “a estrutura frasal é, em última análise, um relacionamento de funções. Chega-se assim a uma modalidade de estruturalismo linguístico que é funcional, e suas variedades, bastante familiares a autores brasileiros” (Mattoso Câmara, *apud* Orlandi, 2009, p. 128). Bally inclusive desenvolve a estilística, estudos do campo afetivo na linguagem, que Saussure não havia abordado. Coseriu (1980a, 1980b) também desenvolve a questão da estilística, indica pistas de estudos²¹ que seguem merecendo toda a atenção da Linguística.

Divergências de terminologia e de interpretação marcam não apenas o estruturalismo, mas os estudos funcionalistas, entretanto, “O que todos eles têm em comum é a convicção de que a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso que lhes é dado e pelo contexto comunicativo em que ocorrem” (Lyons, 1987, p. 210).

O caráter instrumental da linguagem recebeu ênfase significativa no funcionalismo, o que indica afinidade entre pontos de vista funcionalista, da sociolinguística e na filosofia da linguagem “que incluíram o comportamento lingüístico na noção mais ampla de interação social” (Lyons, 1987, p. 210) – essa seria uma oposição ao gerativismo.

A abordagem funcionalista compreende a linguagem como ferramenta de comunicação; o significado é central; entre as implicações para o ensino, as práticas pedagógicas têm como prioridade a interação autêntica e a produção significativa de linguagem,

o que entendemos ocorrer por ausência de leitura atenta de seu clássico *Linguística e comunicação* (1969, Ed. Cultrix, São Paulo): Jakobson sempre teve a preocupação com o sentido, mesmo tratando dos sons, na fonologia, sua preocupação era com o sentido (uma visada semântica, observa Isidoro Blikstein, 1969, na apresentação da edição brasileira de Jakobson). O recurso a manuais e simplificações também é algo que acaba provocando equívocos, como alerta Coseriu (1980a, 1980b). Tivemos a oportunidade de cursar a disciplina citada na última turma ministrada por Martins, no segundo semestre de 2023, o que colaborou para o amadurecimento desta tese sobre a necessidade de aprofundamento de estudos linguísticos na formação inicial em Pedagogia, especialmente no uso de poesias, parlendas na EI e EF1.

²¹Algumas dessas pistas podem ser conferidas no acervo digital comemorativo a seu centenário, em 2022. Disponível em: <https://coseriu.ch/> Acesso em 04, set. 2024.

com tarefas que simulam situações reais de comunicação. Uma crítica levantada seria quanto a subestimar o ensino gramatical explícito.

O funcionalismo linguístico dos anos 1970 e 1980 tem como base filosófica o pragmatismo e o funcionalismo sociocognitivo. Tem como pressupostos a linguagem como ação social, a língua é uma forma de ação, realiza intenções e interage com outros indivíduos de forma adequada a cada contexto específico. A organização funcional das estruturas linguísticas, em que estruturas gramaticais são o resultado da necessidade de expressar funções comunicativas – descrever, informar, ordenar, persuadir – são moldadas conforme a função que desempenham. Pragmatismo e contexto são conceitos importantes, o significado não se separa do contexto em que determinada construção é usada. Aspectos como organização tópica, gestão de turnos conversacionais e marcadores discursivos recebem grande atenção, idem para dinamismo e variação. Essa vertente entende a mudança linguística como processo contínuo e de adaptação, a gramática não é um sistema estático, como outras abordagens a tratam. Como veremos na seção 2.2, a abordagem multissistêmica (Castilho), e em 2.3, a abordagem comunicativa (Almeida Filho), são tributárias da perspectiva funcionalista.

Antes dessa discussão, consideramos relevante apresentar a teoria gerativa ou gerativismo.

2.1.3 Gerativismo

O gerativismo tem início por volta de 1957 com os trabalhos de Noam Chomsky, e passou por diversas reformulações ao longo do tempo. A última versão é chamada Programa Minimalista, por sua vez, estágio de outro, o Programa de Princípios e Parâmetros - também este, um estágio do Programa Gerativista (Kato, 1997²²). Mary Kato propõe que a passagem do Estruturalismo a esses diferentes programas gerativistas seriam, na verdade, todos estágios de um mesmo programa. Tanto o estruturalismo inicial como o gerativismo são perspectivas mais formalistas.

O programa gerativista postula como objeto de estudo o conhecimento inconsciente da língua, que teria “caráter intensional e não extensional como o conhecimento do léxico. O uso inconsciente da língua não é devido à internalização inconsciente de hábitos, mas sim porque nele se utiliza o conhecimento automático do sistema computacional da língua” (Kato, 1997, np).

²²Neste e nos próximos três parágrafos, nos baseamos na apresentação de Kato (1997) sobre o gerativismo e comparações com o estruturalismo.

As principais mudanças que ocorreram ao longo do programa idealizado por Chomsky se dão quanto: a) à forma do conhecimento linguístico; b) às versões sobre a aquisição da gramática; c) ao conhecimento linguístico no uso da língua. A perspectiva gerativista concebe, então, a língua como Língua-I (interna, intensional, individual); uma capacidade linguística programada biologicamente, chamada Gramática Universal (GU), a sintaxe (a ordem de cada parte que compõe uma sentença) seria algo já internalizado, em que a aprendizagem se restringe à morfologia e ao léxico, e a variação conta com previsão parcial em parâmetros abertos ($\pm$) da gramática universal. Nessa vertente de estudos linguísticos, são usados dados tanto positivos como negativos na investigação e o método de trabalho se orienta por hipóteses (axiomático-dedutivo – Kato, 1997).

A negligência sobre as relações entre vertentes de estruturalismo na teoria linguística (Lyons, 1987) se deu especialmente quanto à gramática gerativa, gramática-gerativo-transformacional x gerativismo. Chomsky usou gramáticas gerativas como modelos para a descrição da estrutura gramatical das línguas naturais, com fins teóricos mais que práticos; sempre buscou dar peso igual às bases tanto cultural quanto biológica da linguagem (Chomsky, 1981, *apud* Lyons, 1987), mas deu mais ênfase às bases biológicas no período recente.

Coseriu e Lyons observam a continuidade na teoria linguística moderna em relação à vasta tradição de reflexão sobre a linguagem humana. Pela necessidade de diferenciação nas abordagens, e ainda, mesmo considerando objetos e métodos de estudo distintos entre estruturalismo e gerativismo,

dados brutos externos de produção para os estruturalistas e forma do conhecimento linguístico interno para os gerativistas -- a rigor, o que realmente ocorreu foi a assepsia de dados sintáticos pelos estruturalistas e a de descrições já feitas no estruturalismo pelos gerativistas. (Kato, 1997, np – grifos nossos)

A passagem tem relação direta com um dos achados das pesquisas sobre o português culto falado no Brasil: os dados comumente/historicamente citados nos estudos linguísticos se referem a registros da língua escrita, registros literários. Quando analisados os dados da língua falada foi possível identificar o processamento da linguagem em ação (Castilho, 2010). A assepsia de dados sintáticos referida por Kato pode ser entendida no exemplo de sentenças simples elaboradas para a confecção de material didático.

Percepções que vão influenciar o ensino de língua: a partir da perspectiva gerativista se considera importante valorizar o conhecimento da língua oral que o falante já traz. O ensino deve proporcionar que os aprendizes tenham claro o funcionamento da língua na composição

de sentenças no aprendizado da escrita, que deve ser explicitado, pois o falante já tem isso internalizado na aquisição da linguagem oral. Lobato (1976, 2020), Castilho (2010), Pilati (2017, 2021, 2024) defendem atividades que levem os estudantes a perceber isso, como tratamos na seção 2.2, adiante.

A noção de competência, uma apropriação que a Pedagogia faz do campo da Administração (Andrade, 2021) - criticada por sua inserção nos documentos oficiais -, é distinta na área de Ensino de Língua e entendemos que não pode ser ignorada. Os estudos linguísticos desde Aristóteles tratam de competência linguística (Bechara, 2019; Almeida Filho, [1993] 2015). Chomsky tem esse como um dos conceitos centrais na sua teoria. Nos valemos mais uma vez, no trecho a seguir, de Kato (1997):

A teoria lingüística chomskiana foi sempre adepta à tese da autonomia da sintaxe, mas é a partir de Princípios e Parâmetros que a perspectiva modular de Língua-I é explicitamente formulada, mais especificamente na forma como esse módulo do conhecimento interage com outros. O conceito de Faculdade da Linguagem, antes usado apenas para a competência lingüística, passa a designar o conjunto de módulos, ou sistemas, como ela envolvidos na Linguagem, ou o conjunto de conhecimentos que dão conta da produção e da compreensão. Isso é possível porque a Língua-I é o sistema computacional dessa faculdade (Chomsky, 1993), aquele que, a partir de uma coleção de itens lexicais constrói, entre outras, um par de representações estruturais interpretáveis nas interfaces. (Kato, 1997, np)

Esse conjunto de módulos ou sistemas envolvidos na linguagem vão ser a base da abordagem multissistêmica da linguagem proposta por Castilho (2010, 2021, 2024), que entende a linguagem como um sistema modular, a língua como multissistêmica, em que as quatro diferentes formas de estruturação se desenvolvem de forma simultânea: lexical, sintática, semântica e discursiva, e coexistem sem hierarquia, diferente de como algumas teorias costumam tratar, dando preferência a um dos sistemas, como anteriormente observado. Esses multissistemas são articulados por um dispositivo sociocognitivo e podem ser explicados cada qual na análise de uma determinada língua como se dá o seu funcionamento; algo que se dá sempre de forma interativa, não estática nem linear (Castilho, 2010).

Em suma, no que concerne ao ensino, a abordagem com base no gerativismo entende a língua como um sistema cognitivo inato e governado por regras, a Gramática Universal; tem como implicações para o ensino o foco na competência sintática e menor ênfase na prática comunicativa. Uma das críticas feitas a essa abordagem é o fato de ignorar a interação social e a aprendizagem baseada no uso.

2.1.4 Interacionismo, sociointeracionismo

A concepção interacionista de linguagem, tal como formulada por autores como Carlos Franchi e João Wanderley Geraldi, este, por sua vez, alinhado com as ideias de Mikhail Bakhtin, parte do entendimento de que a linguagem é um trabalho contínuo de construção de sentidos nas interações sociais, e não um sistema fixo ou um mero instrumento de comunicação. Essa visão concebe a linguagem como atividade constitutiva do sujeito, marcada pela história e pela situação enunciativa. O ensino da língua, nesse sentido, deve partir do reconhecimento de que o uso linguístico é carregado de intencionalidade, reflexão e contexto, articulando ações com, sobre e da linguagem. O processo de aprendizagem linguística é, assim, inseparável das práticas discursivas e das condições de produção de sentido.

Por outro lado, como alertam Maria Francisca Lier-DeVitto e Glória Maria Monteiro Carvalho ([2008]2024), é fundamental reconhecer que o termo interacionismo tem sido usado para referenciar correntes teóricas diversas, muitas vezes incompatíveis entre si. Há um consenso parcial em torno da importância da fala do outro na constituição da fala da criança, mas as consequências teóricas dessa constatação variam. O sociointeracionismo, por exemplo, valoriza a interação mãe-criança como instância de comunicação intersubjetiva, focando na negociação de significados e na simetria entre os interlocutores, mas sem abordar suficientemente os efeitos significantes entre falas ou o papel da linguagem na constituição subjetiva (Lier-DeVitto e Carvalho, 2024).

É justamente essa limitação que diferencia o interacionismo representado por Cláudia De Lemos e o grupo por ela coordenado. Para essa vertente, destacam Lier-DeVitto e Carvalho (2024), o foco desloca-se do outro social para o outro falante, privilegiando os efeitos da linguagem sobre a própria linguagem e rejeitando a noção de que o processo de aquisição se limita à transmissão de informações ou à construção de estruturas comunicativas. A linguagem, nessa perspectiva, não é mero veículo de significados mentais, mas campo de funcionamento dialógico que escapa à linearidade e à previsibilidade dos modelos intersubjetivos.

Nesse debate, no que concerne ao ensino de língua, a contribuição de Geraldi se alinha mais diretamente à concepção da linguagem como atividade constitutiva (Franchi, 2011) e histórica, aproximando-se, em parte, da crítica feita aos sociointeracionismos. Não apenas voltado para o ensino da língua e para a prática pedagógica, seu trabalho [Geraldi] assume também uma posição política e epistemológica, defende que o ensino da linguagem deve partir dos sentidos e a valorização do trabalho reflexivo com a língua, como Carlos Franchi ([1977], [2001], 2011). Francieli Matzenbacher Pinton (2024) indica Geraldi como responsável por

introduzir o termo prática de análise linguística (PAL) – constante da BNCC (2017) com *O texto na sala de aula* (1984).

A concepção interacionista de linguagem, para Geraldi (1993), organiza-se em torno de três eixos fundamentais que devem ser contemplados no ensino de língua: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas, e o contexto social das interações verbais. Essa perspectiva critica visões ingênuas que tratam a língua como um sistema fechado ou como mero instrumento expressivo, sem sentido fora do uso. A linguagem é, sobretudo, um trabalho constante de constituição de sentidos, que ocorre nas interações sociais e se inscreve na história (Geraldi, 1993). Franchi (1977 *apud* Geraldi, 1993) compreende que a linguagem não é um dado, mas uma atividade criadora e constitutiva, que transforma o vivido em experiência significável. Essa dinâmica se expressa no uso reiterado da língua, marcado por dois movimentos: a diferenciação e a repetição. A aprendizagem da linguagem, nesse sentido, é um ato de reflexão que se desdobra em diferentes níveis: atividades linguísticas (na interação), epilinguísticas (reflexão sobre os próprios recursos expressivos) e metalinguísticas (construção de uma metalinguagem sistemática, como nas práticas escolares tradicionais).

Geraldi (1993) valoriza o papel do professor como sujeito que atua com base em uma concepção de língua, associado à noção de enunciação — a linguagem como atividade que constitui os sujeitos (Franchi, 1977). Geraldi (1993) sintetiza o ensino em três correntes: se a língua é entendida como pensamento, seu ensino será de base gramatical; se a língua é compreendida como código, o ensino é estruturalista e se a língua é entendida como interação (interacionismo), o ensino foca a enunciação - que é a sua perspectiva (Geraldi, [1984] 2012, 1993, 1996). Assim como Almeida Filho ([1993]2015, 2014, 2018, 2022), entre outros autores, compartilha a compreensão quanto à necessidade de o professor ter claro uma concepção de língua.

Por fim, a dimensão política do ensino da língua é central na obra de Geraldi (1993, 1996, 2012). Sua atuação na formação docente e na militância política educacional o torna uma figura de referência no campo do ensino da língua materna. Seu engajamento, embora menos visível na última década, já afastado da docência, deixa um legado que relembra a importância e força da articulação de uma categoria profissional na transição após 21 anos de ditadura militar e a necessária retomada da organização das classes trabalhadoras frente aos desafios ainda presentes, em meio a outros mais dramáticos, na educação brasileira.

2.1.5 A aquisição da linguagem e as correntes linguísticas

A corrente estruturalista entende essa etapa como “a fase em que a criança é tida como extremamente dependente de dados externos enquanto, no gerativismo, a criança é vista como aprendiz eficiente a despeito da pobreza de estímulos” (Kato, 1997, np). As repetições infantis na fala, para a vertente interacionista, não são vistas como imitações comunicacionais, mas como processos de citação e reconfiguração da fala do outro (Lier-DeVitto e Carvalho, 2024).

Três perspectivas no Brasil voltam-se aos estudos sobre a aquisição da linguagem: a) construtivista/sócio-interacionista, que inaugura os estudos da Aquisição da Linguagem nos anos 1970, e a mais característica desse campo de estudo no país; b) gerativista/concepção de Princípios e Parâmetros, voltada aos estados da gramática da criança ao longo do tempo e condições que promovem sua mudança ao longo do desenvolvimento, e c) o enfoque psicolinguístico, que trata do processamento do material linguístico pela criança conforme se desenvolve (Corrêa, 2017).

A conciliação entre as diferentes vertentes parecia impossível na segunda metade dos anos 1990. Na atualidade, Leticia Maria Sicuro Corrêa (2017, p. 535), observa aproximação entre gerativistas e psicolinguistas, com publicações e eventos conjuntos, mas a vertente construtivista-sociointeracionista, de posição mais radical, segundo a autora, segue incompatível quanto à compreensão de língua com a concepção de natureza formal (Corrêa, 2017, p. 538).

Essas divergências já eram apontadas por Mary Kato (1997), expoente da área de sintaxe gerativa (iniciou-se nos estudos funcionalistas):

(...)

Embora o termo Gramática Universal seja sempre associado a Chomsky, o estruturalismo já encerra uma visão de língua como uma propriedade universal da espécie humana.

* Universalidade: Todas as sociedades falam uma língua e todas as línguas têm gramática, o que permite uma sistematização de seus fatos;

* Igualdade: todas as gramáticas e dialetos são iguais em seu poder expressivo.

Apesar desses pressupostos, a aquisição da linguagem é vista principalmente como resultado da estimulação ambiental, e por uma predisposição interna, um mecanismo central multifuncional da aprendizagem, que não distingue desenvolvimento natural da língua com aprendizagem de habilidades.

Já na visão gerativista, acredita-se desde o início na especificidade da aquisição linguística e a universalidade linguística é vista como resultado de um atributo biológico específico da espécie. (Kato, 1997, np)

Kato (2017) partilhou o Corpus de Aquisição, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob responsabilidade de Cláudia De Lemos, filiada ao socio-interacionismo e funcionalismo britânico. A base comum entre essas vertentes é da tradição estruturalista:

partilham instrumentos básicos, “conceitos metodológicos como distribuição, pares mínimos, noções de classes de palavras, etc.” (Kato, 2017, p. 533). Mas quanto às hipóteses e interpretações sobre o que a criança faz, essas vertentes marcam o distanciamento: “Poderíamos dizer que se não existisse uma disciplina como a linguística, a gramática gerativa poderia ser uma sub-disciplina da biologia, enquanto o sócio-interacionismo poderia ser uma sub-disciplina da sociologia.” (Kato, 2017, p. 533).

Até Chomsky propor a gramática gerativa, uma tentativa de explicar como a língua emerge na mente das pessoas (Lyons, 1987), eram conhecidos dois outros conceitos de gramática: normativa, ou prescritiva – guardiã da língua padrão, a que estudamos na escola como se fosse a única forma de estudo da língua existente - e a descritiva – que descreve as estruturas e funcionamento das partes que compõem a língua, o sistema da língua – ambas não satisfatoriamente aplicadas ao ensino. As críticas a cada uma das correntes devem ser feitas no interior de cada uma delas, pois são coerentes em seus princípios e como desenvolvem seus argumentos (Coseriu, 1980a).

Apresentamos a seguir as abordagens gramatical, comunicativa e transversal de ensino da língua portuguesa. Inferimos que o aprofundamento dessas abordagens pode ampliar a compreensão dos educadores, egressos de cursos de Pedagogia, quanto à necessidade de se ter uma abordagem linguística embasando o ensino de língua portuguesa nas etapas iniciais da Educação Básica.

2.2 A abordagem gramatical

O primeiro passo para o ensino da língua portuguesa no Brasil foi dado com o Marquês de Pombal, em 1759, marcando o ensino normativo do idioma (Mariani, Souza, 1996, p. 85), época em que já havia gramáticas da língua portuguesa, como a de Fernão de Oliveira (1536). Até o século XVIII se estudava a gramática latina, mas a ortografia não era questão de muita discussão.

No século XIX tendências inovadoras se formam, sob inspiração dos românticos e o nacionalismo; começa um processo de defesa de uma língua própria do Brasil – léxico, sintaxe e ortoépia característicos. Esse fato rendeu embates com conservadores e o legado português defendido, pela manutenção da língua. Reformas ortográficas foram feitas (1931) por Brasil e Portugal, por meio de suas academias e oficializadas pelos respectivos governos: é adotada a simplificação da ortografia, contra o que se entendia ser uma anarquia na escrita da língua (Mariani, Souza, 1996, p. 86).

A partir de então, as reformas propostas pela Academia Brasileira de Letras em acordo com a Academia de Ciências de Lisboa passaram a ser oficiais. Os decretos de 1931 e 1933 não apenas fixaram como também admitiram e tornavam obrigatória a ortografia resultante da reforma. Tais medidas reafirmaram o papel da academia enquanto autoridade oficial, cabendo a esta a feitura do *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa*, que se torna vigente no país quando da sua publicação em 1932.

A intervenção disciplinadora do governo torna-se mais incisiva com o advento do Estado Novo. Em 1938, é Vargas que, segundo a atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição de 1937, insiste na obrigatoriedade do Acordo de 1931 e propõe a resolução de “casos especiais de grafia não constante do acordo entre a academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa (Decreto-Lei 292 de 23/02/1938).

(...) A partir de então, inicia-se um período onde a intervenção de ordem político-jurídica torna-se uma constante no desenrolar da questão ortográfica. (Mariani, Souza, 1996, p. 85-86 – grifo nosso)

Essa passagem indica o controle político e jurídico exercido sobre a língua e uma repercussão no ensino da gramática restrita à forma normativa. O que, por outro lado, se constitui um equívoco no ensino das línguas funcionais (Coseriu, 1980a, 1980b; Bechara, 2019), desde a Idade Média e quando da constituição dos Estados nacionais, ao se replicar um modelo de ensino do grego e do latim para o ensino de línguas vernáculas (Jesus, 2020) – despreza o dinamismo das línguas vivas.

Lyons (1987, p. 47) ressalta uma redução da gramática tradicional, muito mais rica do que se caracteriza de forma geral, e indica que há muito a se pesquisar nas fontes antigas originais ainda existentes, como também a necessidade de se por em dúvida as questões, manter a vigilância e de se compreender o que se considerou ciência e científico em determinados tempos e lugares. Uma marca dos estudos linguísticos é a divisão em se considerar a linguística moderna como científica e a gramática tradicional como pré-científica (Lyons, 1987, p. 46). Entendemos que a gramática tradicional foi científica para os padrões de ciência dos longos períodos que cobrem esses estudos da gramática tradicional – que envolve uma compreensão ampla de ciência, filosofia, sem as divisões da ciência moderna.

A gramática tradicional é fruto de uma tradição milenar de estudos da linguagem, em que conhecimentos que indicam a complexidade da linguagem e o funcionamento gramatical das línguas foram sendo sistematizados ao longo de séculos e séculos – cinco mil anos (Almeida Filho, [1993] 2015, 2014, 2018, 2022). Castilho (2010) identifica pelo menos quatro grandes direções entre as teorias linguísticas e gramaticais, com variações conforme o olhar e interesse de quem o pesquise:

- A língua é um conjunto de produtos” – e sua Gramática será descritiva.

- “A língua um conjunto de processos mentais, estruturantes” – e sua Gramática será funcionalista-cognitivista.
- “A língua é um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo” – e sua Gramática será histórica.
- “A língua é um conjunto de ‘usos bons’” – e sua Gramática será prescritiva. (Castilho, 2010, p. 42 – aspas no original)

A Gramática prescritiva ainda domina o imaginário linguístico ou ideologia linguística no ensino (Bagno, Rangel, 2005). Por outro lado, já há algumas décadas, o ensino de base gramatical tem sido criticado pelo foco quase exclusivo no ensino de regras gramaticais, ortografia, e visando à "correção" linguística, com desprezo pelo dinamismo da linguagem, caracterizado historicamente por variação. A variação linguística é, em maior parte, vista como erro ou desvio. O ensino é direcionado a fazer com que o aluno se aproxime do padrão culto.

Quanto à Gramática descritiva, autores como Ataliba de Castilho (2010) observam certa insuficiência da postulação teórica, pois não há explicação sobre o dinamismo da língua oral. Numa transcrição, os princípios descritivos clássicos limitam-se a estruturas estáticas que não representam o que há de dinâmico, a maior parte é descartada (Castilho, 2010, p. 62). O estudo da língua culta falada tem permitido ampliar a compreensão do funcionamento e processamento da linguagem, como destaca Castilho sobre a abordagem multissistêmica da língua.

2.2.1 Ensino e gramática

Há considerável produção teórica explorando contribuições para a renovação do ensino de língua e gramática: Carlos Franchi (1974, *apud* Castilho, 2002; Franchi, 1987, 2011), Lúcia Lobato (1976, 2020), Rodolfo Ilari (1980), Irandé Antunes (2007), Mário A. Perini (2012), Eloisa Pilati (2017, 2021, 2024), o próprio Ataliba Castilho (2010, 2021), entre outros.

Os autores pontuam quanto à necessidade de o ensino partir de um olhar científico sobre as línguas (Franchi, Ilari, Perini, Castilho, Lobato, Pilati, Geraldi, Almeida Filho), para que se alcance um “ensino profícuo de gramática, que desmistifique os ruídos causados pelo ensino tradicional” (Quarezemim, Ilari, 2021, p. 195).

Perini (2016, p. 38) observa o divórcio entre ciência linguística e ensino tradicional e pleiteia o ensino de gramática como disciplina científica, como ocorre com a biologia, por exemplo, mas, na prática, está longe do ensino de língua portuguesa – em que imperam as crenças sobre a língua (Bagno, Rangel, 2005; Antunes, 2007). Para o ensino de língua com base científica é necessário que o professor tenha uma concepção clara do que é a língua, sem o que

fica comprometida a eficácia do ensino ministrado pelo professor de língua materna (Possenti 1996, *apud* Quarezemim, Ilari, 2021, p. 196).

Nos estudos da sintaxe das línguas, que analisa a organização das partes que compõem as sentenças, principalmente três bases se dedicam a compreender esse funcionamento e se aplicam ao ensino de língua: a) a gramática tradicional, que analisa a frase/sentença conforme a norma comum (sujeito – verbo – objeto, SVO, ou sujeito – verbo – complemento, SVC); b) a gramática funcionalista, que estuda a frase/sentença de acordo com a função que os sintagmas exercem na oração; e c) a gramática gerativista, que estuda a frase/sentença conforme a constituição dos sintagmas e como se organizam de forma hierárquica na oração.

Quanto às limitações de cada uma dessas bases, a gramática tradicional não explica a inversão dos constituintes da oração nem as possibilidades de combinação em que o sujeito pode aparecer antes ou depois do complemento, mas trata prioritariamente da ordem canônica (SVO/SVC). A gramática gerativista, por sua vez, embora ofereça uma análise estrutural e sintagmática capaz de explicar formalmente a ordem inversa, ambiguidades estruturais, a topicalização, falha ao negligenciar fatores discursivos e pragmáticos que motivam esses fenômenos nas sentenças. Sua gramática sintagmática tem a vantagem de facilitar análises, quando comparada à gramática tradicional, por oferecer meios simplificados. Já nos estudos de gramática funcionalista, entende-se que o falante pode se valer de forma intencional da ambiguidade; nessa vertente, a explicação do uso que o falante faz da língua está relacionada ao contexto, que assume preponderância. De modo que a organização da sentença é explicada por essa vertente em função do falante e suas escolhas no uso da língua.

A tensão entre diferentes crenças sobre o ensino de língua e diferentes bases teóricas, entre outros aspectos que interferem no ensino, é registrada por Antunes (2007, p. 22): tensão sempre presente em relação à gramática, área marcada por conflitos internos, mas também externos em torno da língua, entidade que mobiliza crenças dos falantes. A autora procura desfazer equívocos que envolvem o modo como as gramáticas têm sido vistas, muito graças ao papel de gramáticos normativos, consultores populares nos meios de comunicação:

Surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino. (Antunes, 2007, p. 20-21, grifos nossos)

As crenças, tanto do aprendizado de gramática como condição que garante eficiência no falar, ler e escrever, em que bastaria o estudo da gramática e tudo se resolveria, como também a negação do estudo da gramática, que não deveria mais ser ensinada, são crenças ingênuas (Antunes, 2007). Essa polêmica circulou entre linguistas, “especialmente norte-americanos” (Bechara, 2014, p. 20 *apud* Jesus, 2020) e repercutiu na bibliografia produzida entre os anos 1970 e 2000, na formação docente e também no ensino escolar.

A complexidade e riqueza da tradição gramatical (Jesus, 2020) tem sido submetida à redução na própria formação nas áreas de Letras, o que se agrava na formação na área de Pedagogia – insistimos, curso que forma professores de língua portuguesa para as etapas iniciais da Educação Básica. Por outro lado, vemos grandes esforços de linguistas em apresentar gramáticas atualizadas ao público comum e especializado: Bechara ([1961], 2019, na 39ª edição, constantemente atualizada e considerada um dos trabalhos de referência mundial em gramática da língua portuguesa); Neves (2000); Azeredo (2008); Castilho (2010); Perini (2010); Bagno (2012); Haury (2014). Indicação de que a tradição gramatical ainda é plena e demanda estudos (Faraco, Vieira, 2016).

A norma culta no uso da língua é o aspecto normativo das gramáticas replicado no ensino de língua, trata-se de debate complexo e necessário, marcado por incompreensões e conceitos ultrapassados que precisam ser revistos (Antunes, 2007, p. 31). Mas não deve ser a única preocupação no ensino, e sim a competência linguística ampla requisitada a todos os professores (Antunes, 2007, p. 123); competência linguística e pedagógica (Gallardo, Oliveira, 2018).

Já desde os anos 1990, as diretrizes para a educação tem apontado para o desenvolvimento de competências textuais e discursivas (Brasil, MEC, SEF, 1997; Brasil, MEC, CNE/CP, 2017). Priorizando-se que sejam desenvolvidas essas competências, a vantagem é de funcionar como ponto de convergência para todos os objetivos e conteúdos: leitura, escrita, interação oral, análise de todas as formas de atuação comunicativa, contato com a literatura (Antunes, 2007, p. 123).

No entanto, a crítica é que se ensina apenas nomenclatura gramatical achando que se ensina gramática, o que ilustra uma visão superficial do ensino (Antunes, 2007, p. 125) – que não é o único fator que responsável pelos problemas de ensino de língua, mas com um grande peso na questão. O que tem se entendido como competência comunicativa não passa de mera classificação de palavras soltas, assegura a autora.

O texto, embora mais presente nas salas de aula, ainda aparece como pretexto para classificação estéril de palavras, quando a necessidade é que o ensino se dê com base em textos,

com reflexão, conhecimento de mundo, dos gêneros textuais, manifestações sociais na/por meio da linguagem (Antunes, 2007, p. 128). O ensino de língua deve envolver a produção de sentido, a textualidade, a linguagem literária, a natureza da linguagem (Antunes, 2007, p. 129), sair do ensino de gramática como mero apêndice do que deve ser efetivamente ensinado e dar centralidade ao texto – essa unidade parece que vai se consolidando no ensino.

Como já dito, entre exemplos de inovação no ensino de língua, Pilatti (2012, 2017, 2021, 2024)²³ tem desenvolvido o que chama de aprendizagem linguística ativa, a partir de uma perspectiva gerativista, com vistas a valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem como falantes nativos da língua, e tornando claros os conhecimentos que intuitivamente já se tem quanto ao funcionamento da língua, de modo a serem explicitados. Perspectiva pleiteada pelo grupo de trabalho (GT) Educação Básica, da Associação Brasileira de Linguística, Abralín (2024), para que seja incluída nas diretrizes de ensino do país, junto à discursiva/interacionista, ampliando a compreensão de língua e linguagem.

Tratamos a seguir da abordagem multissistêmica da língua.

2.2.2 Abordagem multissistêmica da língua

Ataliba Teixeira de Castilho (2010), na sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, apresenta a abordagem multissistêmica da língua como uma perspectiva teórica para analisar o Português Brasileiro (PB) com base no funcionalismo linguístico e sociocognitivismo. Essa abordagem foi desenvolvida a partir da experiência do autor com o *Projeto de Gramática do Português Brasileiro* (1988-2006) e o *Projeto de História do Português Brasileiro* (1995-2020); entende a língua como um sistema complexo e dinâmico, organizado em múltiplos sistemas: lexical, semântico, discursivo e gramatical (Castilho, 2010, 2021), articulados por um dispositivo sociocognitivo.

Historicamente textos literários foram considerados como registros de fatos linguísticos válidos para a língua escrita e falada, mas, como problematiza Castilho (2010) sobre resultados e achados do funcionamento e processamento da linguagem a partir de dados da língua falada que foram registrados ao longo de cinco décadas de pesquisas desenvolvidas

²³A autora compartilha no perfil Gramaticoteca (@gramaticoteca), da Rede de Pesquisa Gramaticoteca Brasil, que coordena, diversas atividades desenvolvidas que são inspiradoras para um ensino dinâmico e produtivo da língua. Disponível em: https://www.instagram.com/gramaticoteca?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em 08, ago. 2025. O aplicativo Gramatikê, com muitas dessas atividades criativas de ensino de gramática, pode ser baixado na loja Google Play, de forma gratuita. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=gramatike&c=apps>. Acesso em 08, ago. 2025.

nos Projetos *Norma Urbana Culta e Gramática do Português Brasileiro*²⁴, os dados da língua escrita não se confirmaram nos estudos da língua falada. Esses projetos envolveram equipes de diferentes correntes linguísticas e de diversas universidades brasileiras. Tiveram início com gravações de diálogos nas cinco maiores cidades do país ao fim dos anos 1960, início dos 1970 – São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre, que contavam à época com população superior a 1 milhão de habitantes (Castilho, 2010, 2017, 2021). A experiência na coordenação desses projetos permitiu a generalização e sistematização que Castilho (2010, 2021) propõe com a teoria multissistêmica da língua.

É uma tentativa de responder ao que ainda havia ficado obscuro, depois de identificados os diferentes níveis de análise linguística - lexical, semântico, discursivo e gramatical/sintático - de “estabelecer uma ‘ponte’ clara de união ou processamento integrado dessas subunidades num todo” (Marcuschi, 1996, p. 2). Castilho (2010) oferece uma visão integrada da língua, reconhecendo sua natureza dinâmica e multifacetada; permite analisar os fenômenos linguísticos considerando simultaneamente os aspectos lexicais, semânticos, discursivos e gramaticais/sintáticos, sem que haja hierarquia entre esses sistemas.

Embora não seja uma abordagem específica para o ensino e ainda esteja em desenvolvimento (Jesus, 2025, comunicação pessoal, por e-mail), Castilho (2010) é referência de grande importância para se estudar o português brasileiro (PB) em sua variedade e evolução. Não deixa de ser uma abordagem para a formação voltada ao ensino da língua e da gramática de maneira rica e que leve os alunos a pensar sobre a língua, sobre práticas produtivas e ricas de análise linguística. O autor inclui uma espécie de guia, que propõe ao leitor e mostra caminhos de estudo para estudantes ou professores de língua portuguesa construírem a própria trajetória de investigação sobre a língua.

Uma vez que Castilho (2010) tem como ponto de partida um robusto *corpus* com dados da língua culta falada, sua gramática é um diferencial importante na formação docente para o ensino de língua portuguesa. A gramática do português brasileiro falado tem por objetivo principal fazer pensar, permitir que o professor ganhe autonomia, faça projetos, desafios, partindo da língua oral para a escrita (Castilho, 2010). Pode ser um recurso produtivo na construção de conhecimento pedagógico aprofundado e relevante no ensino em língua materna.

²⁴ Conferência sobre o assunto disponível em: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. V CILH/Conferência: “Produção científica do projeto ‘Para a história do português brasileiro’”. V CILH - Constelações Diacrônicas. Youtube. Transmissões ao vivo do V Congresso Internacional de Linguística Histórica, em homenagem às professoras Charlotte Marie Chambelland Galves e Mary Aizawa Kato. Cor., son., 1h04’38”. Transmitido ao vivo em 23 de jul. de 2021. Mediador Moderator: Carlos Felipe Pinto (UFBA). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QND0_k42xVQ&t=92s Acesso em 13, mar. 2025.

A *Nova Gramática do Português Brasileiro* (Castilho, 2010) [e a abordagem multissistêmica] é o “mapa da mina” (Zilles²⁵, 2016), Castilho demonstra os pontos de divergência, outros de convergência entre as diferentes abordagens teóricas, consolida evidências e destaca a necessidade de diferentes abordagens teóricas para se pensar esse objeto tão complexo que são as línguas naturais e, em especial, a língua portuguesa no Brasil.

Tratamos a seguir sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas.

2.3 Abordagem comunicativa

A necessidade de se ter clara a abordagem de ensino de línguas, “conjunto de ideias, crenças e/ou pressupostos com os quais se sustenta qualquer ensino de línguas” (Almeida Filho, 2018, p. 21), ou uma filosofia por trás do ensino, algo que está acima dos métodos, e que se parta de teoria específica de ensino de língua, é defendida por José Carlos Paes de Almeida Filho ([1993]2015, [2011] 2018, [2014] 2018, 2022). O autor relembra o domínio da abordagem gramatical ao longo de cinco mil anos de história de ensino de línguas (Almeida Filho, [2011]2018, p. 51), o que começa a mudar a partir dos anos 1970, com a adoção gradativa, embora ainda em proporções menores, da abordagem comunicativa:

uma concepção natural ou humanista de aprendizagem subconsciente, baseada na absorção do sistema da língua-alvo mediante experiências relevantes e interessantes envolvendo o aprendiz-adquiridor e de cujo transcurso ou processo via funções cerebrais específicas não se dão conta os aprendizes (Almeida Filho, 2018, p. 52).

O autor é pesquisador e formador de formadores na área de ensino de línguas estrangeiras há décadas; desde os anos 1970 dedica-se ao estudo desse campo, e foca a subcompetência teórica a partir de 1986, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Unicamp. Nos anos 2000 volta-se também à área de ensino de português como língua estrangeira. Acreditamos que o ensino de língua materna/portuguesa, especialmente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode tirar grande proveito da formação para o ensino de língua estrangeira proposta por Almeida Filho.

²⁵Seria o segundo mapa da mina, como a autora pontua, o primeiro seria *O português do Brasil*, publicado como apêndice da primeira edição de Rodolfo Ilari e sua *Linguística românica* (1992 – a 2ª edição, de 2018, não traz esse texto). “Português do Brasil” trata-se de questão ainda a ser resolvida, observa Gilvan Muller de Oliveira (2021) em entrevista a Dermeval da Hora: celebrada na pesquisa linguística nos anos 1980, 1990, com um nacionalismo talvez exacerbado, mas que demanda ainda estudos, como relata ter observado a inconsistência dessa formulação em sua tese (Oliveira, 2004 – orientado pelo próprio Ataliba de Castilho).

As marcas da tradição de ensino gramatical (ou formal/sistêmica/estrutural) se fazem tão profundas que acaba sendo comum professores de língua estrangeira, apesar de desejosos de trabalhar com a abordagem comunicativa (ou interativa/construcional), na prática, desenvolverem um misto das duas abordagens: gramatical-comunicativa (Almeida Filho, 2015, p. 8).

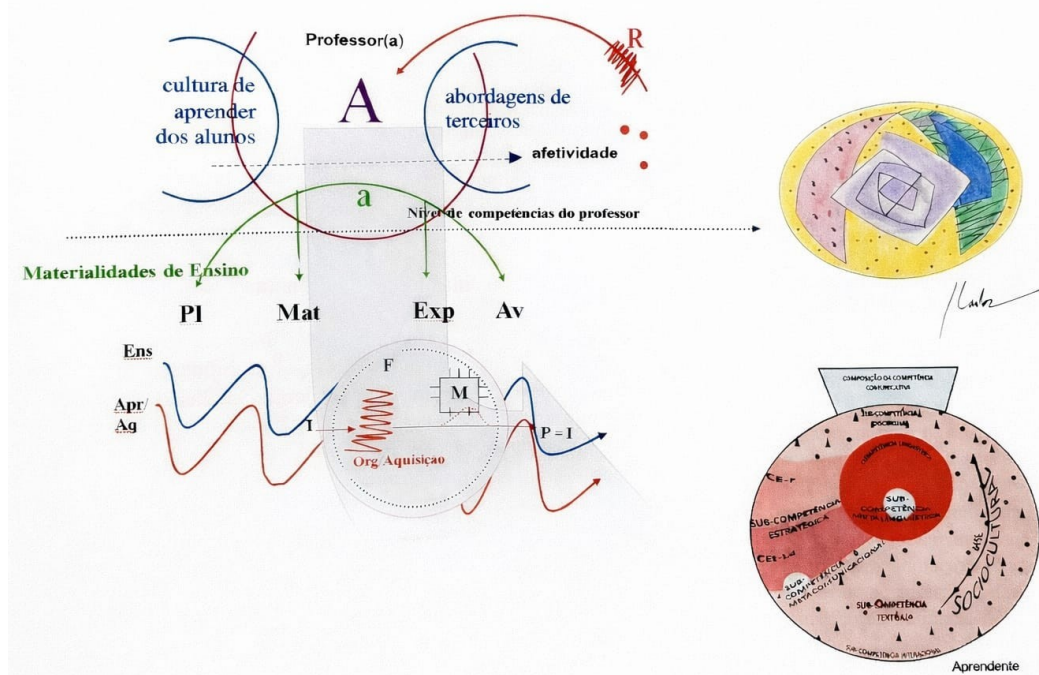
A área de estudos da linguagem, concentrada em cursos de Letras, adota uma divisão das agências de pesquisa da década de 1960, quando implantada a pós-graduação no Brasil: Letras/Literatura e Linguística, que Almeida Filho (2022) considera ultrapassada. O tripé dessa formação é Letras/Literatura, Linguística e Área de aplicação da linguagem/Linguística Aplicada, em que a formação específica para o ensino se concentra nesta última, deve ser ministrada com teoria específica para o ensino de línguas, na disciplina Ensino de Língua (Almeida Filho, 2022).

Para a formação voltada ao ensino de língua, Almeida Filho ([1993] 2015) desenvolve a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e a Operação Geral de Formação (OGF), um modelo amplo e articulado que vem sendo aperfeiçoado ao longo de décadas e contou em sua base com leituras de David Wilkins sobre abordagem, e o trabalho de Anthony (1963), que indica a hierarquia entre a abordagem, acima, e métodos e técnicas de ensino, abaixo (Almeida Filho, 2018, p. 20-21) da abordagem de ensino. A figura 1, a seguir, ilustra essas operações de ensino e formação para o ensino de línguas.

Figura 1: O grande processo de ensino-aprendizagem de línguas (OGEL, Almeida Filho, 2018, p. 35-36)

O GRANDE PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

José Carlos Paes de Almeida Filho
Composto em Setembro de 2003



Fonte: Almeida Filho (2018, p. 35-36).

Um modelo de formação reflexiva para o professor de língua que alia uma base sociocultural, conhecimento instrumental e também específico para ensino. Almeida Filho entende que a reflexão serve de “método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador. A reflexão é parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento” (Almeida Filho, 2018, p. 26). Observar que na composição da competência comunicativa estão a competência linguística e outras subcompetências: discursiva, estratégica, metacomunicacional, metalinguística, textual, interacional.

Almeida Filho (2022) defende a abordagem comunicativa do ensino para a aquisição e aprendizagem da língua em situações reais, concretas de uso, com ensino da sistematização da língua conforme ocorrem os avanços dos alunos, em que a necessidade dessa sistematização com estudo mais detalhado da gramática vai aparecendo conforme a necessidade observada nas situações concretas, em que é atendida naturalmente, de maneira muitas vezes inconsciente. Caso em que a aquisição se torna permanente, diferente do ensino sistemático e consciente de gramática, que depende da [e pode ser comprometido pela] memória (Almeida Filho, 2018). Importante destacar que o ensino comunicativo para esse autor não se resume a codificar e decodificar informações, modelo reduutivo e insuficiente (Almeida Filho, 2018, p. 13).

A concepção de linguagem é matéria-prima para o desenvolvimento das competências do professor de língua (Almeida Filho, 2015, p. 34). Entendemos que essa base é necessária à formação em Pedagogia, que forma professores de língua portuguesa, reiteramos, mas atualmente esses estudos se concentram na área de ensino de línguas estrangeiras, que contam com teoria específica para ensino e aprendizagem de línguas e conhecimento didático. Como exemplo, os cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol (Unir, 2013b, 2017a) têm ambos um semestre de Didática Geral e dois de Linguística Aplicada ao ensino da língua, são três semestres de conteúdos voltados ao ensino da língua; sete semestres de Língua Inglesa, e o outro curso, cinco de Laboratório de Língua Espanhola; ambos estudam ainda fonética e fonologia, linguística geral, entre outras). Conhecimentos específicos de ensino de língua que acabam também sendo de certa forma deficitários até mesmo na formação em Letras - Língua portuguesa²⁶. Atribuição relegada ao estágio como se fosse suficiente para suprir a necessidade (tão importante quanto), que é a de teoria específica sobre ensino de língua na formação.

É na formação em Letras que aspectos linguísticos, mas também filosóficos, culturais das línguas são tratados, o que não é contemplado em outros cursos que lidam com a linguagem, como na formação em Fonoaudiologia, voltada a questões técnicas, fisiológicas, – área que tem tido participação, com a Psicologia e Medicina, no enfrentamento de problemas de aprendizagem, mas sob a ótica médica (Patto, [1985], 2022) – exceto pela fonoaudiologia educacional (Batista, 2021), sem que se enfrente a deficiência de conhecimentos linguísticos necessários ao docente para sua formação (Cagliari, 1999, 1996) e conhecimentos necessários ao ensino de língua (Almeida Filho, [1993]2015, [2011] 2018, [2014] 2018, 2022) na Educação Básica.

É importante observar que vários aspectos objeto das críticas de educadores às pedagogias das competências, e ao ensino reflexivo, como teorias que não passam de ideologia burguesa e na prática têm se voltado contra os próprios docentes (Ramos, 2024), estão presentes na obra de Almeida Filho. E é necessário observar que isso se dá sem que essas teorias sejam objeto de crítica pelo autor. Mas, entendemos que, apesar disso, não pode servir como impeditivo para que a qualidade da formação do professor de língua se dê a partir de referencial

²⁶ Isso não se dá sem uma tensão entre as áreas Letras vernáculas e Letras estrangeiras, como indica a experiência de nossa co-orientadora, Odete Burgeile (comunicação verbal), quanto à dificuldade de professores de língua portuguesa, assim como os pedagogos, por serem falantes nativos da língua, em compreenderem o que fica mais claro para o professor de língua estrangeira: estrangeirizar para desestrangeirizar (Almeida Filho, [1993]2015, 2011, 2014, 2022). Um movimento que vai da língua oral à língua escrita, vai do conhecido para o desconhecido - movimento que Castilho (2010, 2017, 2021, 2024) e Pilati (2017, 2024) também defendem como necessário ao ensino. E a abordagem de ensino acima dos métodos de ensino, como Almeida Filho assevera.

específico de ensino de língua – diferencial que a teoria proposta por esse autor traz. No caso do ensino de língua, isso deve exigir especial atenção e entendemos que a proposta de Almeida Filho se sobressai a essas críticas.

Tratamos, na seção a seguir, da abordagem transversal do ensino de língua, que acreditamos poder ser uma abordagem pedagógica formativa importante para uma transição na formação docente para as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental coerente com as diretrizes atuais no país (Brasil, MEC, CNE/CP, 2017). Tal abordagem, por ser uma abordagem formativa específica para o ensino da língua portuguesa, pode oferecer um caminho para enfrentar os problemas históricos e ainda presentes no ensino de português como língua materna, conforme discutimos nesta tese.

2.4 Abordagem transversal do ensino de língua

A partir de uma revisão de literatura sobre as diferentes correntes teóricas na linguística, fica a impressão de que nas vertentes gerativismo, funcionalismo, interacionismo, de alguma forma, tudo já é o transversal da linguagem sendo esmiuçado. Porque, como humanos, nos constituímos na e pela linguagem (Franchi, 2011). A linguagem é um existencial humano (Vieira Pinto, 2005 - assim como o trabalho, social, coletivo). Transversalidade e constitutividade da linguagem, entendemos, são conceitos que se complementam.

Transversalidade do ensino de língua ou abordagem pedagógica transversal? A transversalidade de temas para ensino-aprendizagem se fazem presentes nas diretrizes curriculares nacionais desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

A abordagem discursiva/interacionista, que é a constante nas diretrizes no Brasil (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018), trata a transversalidade no ensino de língua como parte dessa abordagem, mas entendemos adequado, conforme a produção teórica portuguesa nas últimas décadas (Sá, 2012, 2015, 2024; Ançã, 2015, 2021; Alves, 2015), considerar a abordagem transversal do ensino de língua como uma abordagem formativa específica voltada ao ensino da língua portuguesa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Pedagogia (CNE, 2006), nas doze alíneas do inciso I, do Art. 6º apontam para uma abordagem pedagógica transversal de ensino da língua e da linguagem. Entendemos que isso é importante para a formação para o ensino da língua portuguesa na formação docente em Pedagogia. Pensando a teoria específica voltada ao ensino de línguas, entendemos que municiam o licenciado para aplicar o

conhecimento adquirido na sala de aula. Mas sem a compreensão das dimensões da língua, sem conhecimentos aprofundados de base linguística, fica comprometida a aplicação da proposta transversal na EI e EF1 simplesmente como temas transvesais. Esses documentos vão ser tratados no capítulo III, a seguir.

Costuma ser comum a confusão entre transversalidade e interdisciplinaridade (Alves, 2015, p. 20), mas não se trata da mesma coisa, engano que se faz necessário esclarecer:

A interdisciplinaridade visa romper com a barreira existente entre áreas disciplinares, procurando o conhecimento, através de uma espécie de vínculo entre disciplinas; a transversalidade, por sua vez, assume que uma área se encontra, indireta ou diretamente, presente nas restantes áreas disciplinares. (Alves, 2015, p. 20)

Entendemos que a transversalidade no ensino da língua é um recurso pedagógico que pode vir a suprir necessidades fundamentais na formação linguística nos cursos de Pedagogia para a atuação na docência no ensino da língua portuguesa nas etapas iniciais da Educação Básica – uma política linguística educacional para a formação docente. Pode funcionar como uma abordagem formativa numa etapa de transição, porém o mais adequado seria aprofundar a discussão entre as licenciaturas de Letras e Pedagogia, com o auxílio da Psicologia, e constituição de uma formação específica para essas etapas da EB.

A transversalidade no ensino da língua já era o que vínhamos imaginando como caminho para uma formação mais condizente com o objeto ensino de língua na área de Pedagogia. As análises iniciais que fizemos sobre a matriz curricular (capítulo IV) já indicavam essa abordagem, mesmo sem termos tido contato com as leituras de Cristina Manuela Sá, Maria Helena Ançã, Vera Filipa de Oliveira Ferreira Alves e saber que havia uma abordagem específica constituída nesses moldes para a formação inicial voltada ao ensino da língua portuguesa.

A proposta de Sá (2012, 2015, 2024) compreende a integração da língua materna em todas as áreas do currículo escolar, vê a linguagem como uma ferramenta fundamental para a construção de conhecimento em diversas disciplinas, promovendo uma visão holística da educação, sem preterir a base linguística na formação docente - pelo contrário, esta ganha a maior relevância.

Alves (2015) contextualiza a importância da transversalidade e os obstáculos à sua implementação, entre eles, a não aplicação plena da transversalidade. Sá e Mesquita (2020) reiteram a importância da abordagem transversal da língua materna; por outro lado, identificam a falta de formação dos profissionais da Educação para abordar a língua materna numa

perspectiva transversal como um problema central na formação. Essas constatações reforçam o diagnóstico do problema da base linguística na formação pedagógica e a necessidade de repensar a preparação dos docentes para o ensino de língua na EB.

O ensino transversal permite destaque ao ensino de língua materna e é uma forma de alcançar competências transversais voltadas à comunicação oral e escrita (Sá, Mesquita, 2020, p. 315). Sá (2017) destaca duas vertentes da transversalidade da língua materna:

i) uma mais diretamente relacionada com o ensino de Português (que põe a LM ao serviço das restantes áreas curriculares e da integração social, sem esquecer a sua especificidade como objeto de ensino e aprendizagem); ii) outra relativa ao ensino em Português, que explora o facto de o ensino e a aprendizagem das restantes áreas curriculares poderem contribuir para um melhor domínio da LM, porque desenvolvem competências em comunicação oral e escrita, além de outras que favorecem a proficiência na comunicação verbal (Sá, 2017, *apud* Sá e Mesquita, 2020, p. 320).

Desde 1999, Sá se dedica à problemática da transversalidade, com estudos desenvolvidos no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, em Portugal. Esses estudos são desenvolvidos na linha de pesquisa *Transversalidade e especificidade da Língua Portuguesa no currículo*, cujos objetivos transcrevemos a seguir:

i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção oral e escrita em língua portuguesa e ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos. Esses estudos estão associados à docência e à orientação de dissertações de mestrado e doutoramento, ligando intimamente o ensino e a investigação, que assim se alimentam mutuamente. (Sá, Mesquita, 2020, p. 320)

Entre os temas abordados nesses estudos, estão representações dos diferentes partícipes do processo educativo, instrumentos (análise crítica de documentos ou materiais didáticos), práticas de operacionalização de ensino transversal da língua materna e formação - a linha mais recente. Tais estudos demonstram a relevância da adoção dessa abordagem de ensino na formação docente inicial e no ensino escolar propriamente, como também a possibilidade para se atingir o desenvolvimento das competências transversais no domínio da língua/linguagem e comunicação. Em avaliação sobre essa abordagem formativa, se interrogam também sobre os problemas envolvidos na adoção e formação para tal, como podemos conferir em Sá e Mesquita:

permitiram concluir que todos, independentemente do seu estatuto, consideram relevante adotar uma abordagem transversal no ensino e aprendizagem da LM para desenvolver competências em comunicação oral e escrita, essenciais para o sucesso escolar e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva, valorizar o contributo do ensino e aprendizagem das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da LM e reforçar a interação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão/produção; permitiram ainda identificar problemas, que se prendem com a falta de formação dos profissionais da Educação para a abordagem do ensino e aprendizagem da LM numa perspetiva transversal, a tendência para cada um se encerrar na sua área curricular e a (talvez excessiva) importância dada pelo Ministério da Educação a certas áreas curriculares disciplinares (tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, o Ensino Experimental das Ciências e as TIC). (...) apontaram problemas a resolver, relacionados, mais uma vez, com a falta de formação da maioria dos profissionais da Educação para a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, que dificulta a conceção, implementação e avaliação de práticas promotoras do desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação verbal e que tiram partido do contributo de competências mais relacionadas com outras áreas do saber para um melhor domínio da LM (Sá, Mesquita, 2020, p. 320-321, grifos nossos)

Essas autoras ressaltam a necessidade de atuar em diferentes frentes, com recomendações aos diferentes partícipes do processo, envolvendo desde o Ministério da Educação, instituições educativas, instituições de ensino superior (Sá e Mesquita, 2020, p. 323). Também são necessárias novas diretrizes na prática docente (p. 324) para o desenvolvimento das competências que são exigidas ao final da escolaridade obrigatória – que em Portugal é de doze anos.

2.4.1 Educação linguística x formação linguística

Apesar da escolha no título da tese pelo sintagma *Educação linguística*, ponderamos se seria esse mais adequado ou *Formação linguística*. Educação linguística é a educação que aprofunda o conhecimento do funcionamento da linguagem ao longo da vida (Palma, 2022).

Por se tratar de formação docente em etapa inicial, talvez formação linguística seja mais coerente. Por outro lado, sendo Educação Linguística a articulação harmoniosa de conhecimentos linguísticos e pedagógicos (Segredo, 2011), aí temos a educação linguística ao longo da formação docente em Pedagogia, mas também do exercício da docência, como um caminho a ser perseguido. Mas ainda não temos essa resposta pacificada.

Bagno e Rangel (2005) entendem por

“educação lingüística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de

ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das *normas de comportamento lingüístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno, Rangel, 2005, p. 63 – grifos no original)

Corroborar o que afirmamos: é necessária a *formação lingüística* inicial sólida para o docente que ensina língua portuguesa e linguagem na Educação Básica. O que se aprende e o que se ensina, o que aprendemos ao longo da vida no estudo da língua e da linguagem é a *educação lingüística*²⁷. Também se assemelha à perspectiva do letramento.

No próximo capítulo procuramos mostrar como a legislação e diretrizes curriculares e de ensino estabelecem políticas linguísticas educacionais que pressupõem o domínio de conhecimentos linguísticos, de modo a explicitar a necessidade de formação linguística aprofundada para que as demandas geradas por esses documentos possam ser adequadamente contempladas na Educação Básica.

²⁷O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco realizou em 2022, por meio do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFPE), o IV Ciclo de Palestras para tratar do tema Educação Linguística. Uma das convidadas, Dieli Vesaro Palma vem orientando trabalhos sobre educação linguística na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com foco nas pedagogias articuladoras da Educação Linguística: Pedagogia da Leitura, Pedagogia da Escrita, Pedagogia da Oralidade e Pedagogia Léxico-Gramatical. Sua palestra *Educação Linguística: caracterização, perspectivas e propostas de aplicação* está disponível na *playlist* a seguir e também em: <https://www.youtube.com/watch?v=0fzR7eyamY8&pp=ygUcdWZjZyBlZHVjYcOnw6NvIGxpbnRlZzZlZGJlYQ%3D%3D> Acesso em 22, mar. 2025. *Playlist* do Ciclo de Palestras do PPGL/UFPE disponível no canal do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFPE) em: https://www.youtube.com/watch?v=lHba1WJNKS8&list=PL65PogFjlCmnP3nuH65GNW_oOr_ORJD6T Acesso em 22, mar. 2025. Gomes (2008) e Nascimento (2010) também abordam essas pedagogias articuladoras.

CAPÍTULO III

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLICADAS

Nos dias em que vamos vivendo, o quadro do ensino apresenta todos os sintomas da prologada crise em que se geram novas condições e surgem reformas fundamentais. Verifica-se o sentido de classe de que está eivado, a sua incapacidade para formar gerações de brasileiros capazes de levar adiante a tarefa de transformar o País numa estrutura nacional. Na medida em que, nos outros campos, particularmente os da produção, as transformações se impuserem, o ensino será reformado, para atender pelo menos à alfabetização, enquanto abre perspectivas para a formação de especialistas de que o Brasil está faminto, para poder explorar as suas riquezas e moldar as suas instituições na conformidade das exigências de seu povo.

(Nelson Werneck Sodré, 1967, p. 280)

Depois de tratar das teorias que embasam esta pesquisa e orientam nosso debate da formação linguística em Pedagogia, passamos agora a uma análise da legislação brasileira visando compreender como o estado brasileiro estabelece políticas linguísticas voltadas à educação linguística e como isso se apresenta nas diretrizes curriculares.

Se, por um lado essas políticas linguísticas educacionais repercutem pequenos avanços na educação linguística (Abralin, 2024, Mahlmann, 2025), por outro, parecem não alcançar a formação docente em Pedagogia quanto ao ensino de língua portuguesa para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Resultados insatisfatórios do Plano Nacional de Educação (2014-2024) indicam que a implementação do que está na legislação há quase quatro décadas se mostra falha em aspectos para os quais já deveria haver mudanças para atender as

políticas linguísticas, demandadas pelas próprias diretrizes, como o domínio da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa análise das diretrizes curriculares e legislação voltada à educação buscou ressaltar as políticas linguísticas em cada uma delas e o que demandam do campo da Linguística e Linguística Aplicada em relação à formação docente nos cursos de Pedagogia, voltados às etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos responder à pergunta: Como o conhecimento sobre políticas linguísticas pode contribuir para a formação docente inicial em Pedagogia? Entendemos que, para demonstrar a transversalidade da língua ao longo de todos esses documentos que direcionam a educação regular no país, consequentemente, a transversalidade da língua na formação do professor de língua portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, começa por explicitar cada ocorrência de política linguística que tais documentos implicam.

No intuito de explicitar as políticas linguísticas educacionais, analisamos o Capítulo III da Constituição Federal (1988), *Da Educação*; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996); as Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP [Conselho Pleno] nº 1, de 15 de maio de 2006, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada para os cursos de licenciatura e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular - homologadas pelo Ministério da Educação.

Inicialmente previmos tratar também das Resoluções CNE/CP nº 2, de 2019 e nº 4, de 2024, que definem diretrizes curriculares para a formação inicial de professores e instituem, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, respectivamente; e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2024, sobre as diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil. Infelizmente, não foi possível no espaço/tempo desta etapa de pesquisa.

Antes de iniciar, retomamos os elementos da Filologia Política (Rocha, 2013), tratados no capítulo inicial, definidos neste estudo sobre as políticas linguísticas para formação docente para o ensino da língua portuguesa na formação em Pedagogia, direcionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica:

a) a língua: língua portuguesa, num primeiro plano – também a libras, as línguas indígenas e línguas estrangeiras;

b) a comunidade de língua ou a comunidade de discurso, como centro cultural onde a língua é falada: alunos, estagiários e professores de português, libras, línguas indígenas e línguas estrangeiras; estudantes de Pedagogia, pedagogos, supervisores, diretores, gestores, orientadores pedagógicos, redatores;

c) o auditório visado [pelo filólogo ou pelo autor de discurso parafilológico] socialmente representativo: contexto escolar, contexto universitário/formação docente em Pedagogia, também Letras [num segundo plano]; conselhos de educação; secretarias e empresas de material didático, e mais recentemente, de treinamentos, consultorias; entidades representativas;

d) um referente linguístico, interno à língua ou externo a ela: as diretrizes educacionais, curriculares e de formação docente; o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Unir, *campus* de Porto Velho, e o ementário das disciplinas ligadas ao ensino da língua na matriz curricular desse curso;

e) o argumento manejado: o ensino da língua nas diretrizes, no projeto político pedagógico - objetivos do curso, perfil profissional esboçado -, e no ementário; como é argumentada a formação docente para o ensino da língua portuguesa nesses documentos;

f) o discurso argumentativo (filológico ou parafilológico), do qual destacamos os argumentos: descrição das ementas x seus objetivos x bibliografia relacionada [como os formadores imaginam agir/atuam para formar os profissionais, conforme o perfil delineado nos objetivos do curso e perfil do egresso e de acordo com as diretrizes nacionais];

g) a discursividade política, recortada na sociedade e cultura, presente no discurso; um setor social de referência: formar para exigências da sociedade [burguesa], mundo do trabalho [burguês, de trabalho alienado], *intelligentzia* brasileira/burocracia estatal [“políticas públicas”], CNE, empresariado, políticos, documentos de organismos estrangeiros [UNESCO,

1999; OCDE, Banco Mundial²⁸, FMI - as fontes geradoras, com repercussão direta nos demais documentos] x diretrizes educacionais e objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados;

h) uma jurisdição, potencial ou eficaz, ou seja, um centro jurisdicional (de natureza pública) de controle sobre a língua, para onde as normas de uso se orientam, o Brasil.

Na seção 3.1, a seguir, iniciamos pela análise da Constituição Federal, e na sequência tratamos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as diretrizes específicas para a formação docente em Pedagogia, as diretrizes para as licenciaturas e a Base Nacional Comum Curricular, de modo a ressaltar como esses documentos pressupõem conhecimentos linguísticos aprofundados.

3.1 A educação linguística e a política linguística educacional na Constituição Federal

A Constituição Federal (1988) é orientada por princípios liberais, sua redação é marcada por embates históricos entre o ensino laico e confessional, público e privado (Ribeiro, [1995]2018), que estão materializados na seção I, Da Educação, do capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto. Esses embates repercutem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - e nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Às vésperas da promulgação da atual constituição e fazendo a crítica às anteriores, Aryon Dall'Igna Rodrigues (1988, p.106-107 - Aryon “Das Línguas” Rodrigues - D’Angelis, 2006) denunciava que a prescrição de normas “únicas e rígidas quanto à propriedade, à organização social e à educação significa violentar as minorias étnicas e lingüísticas, caçando-lhes, a partir da própria Constituição, o direito de existir”. Ao tempo em que defendia que a nova Constituição deveria reconhecer a realidade multiétnica e multilíngue do Brasil. De fato, tal reconhecimento formal foi uma conquista, mas há muitos desafios a serem enfrentados.

²⁸ Em Unesco (1999) fica muito clara a estratégia de intervenção no ensino superior por meio das conferências mundiais de educação; ironicamente, das “lições aprendidas”, capítulo inicial, vemos agravar os ataques à classe trabalhadora; BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, 1995, EE.UU. E BANCO MUNDIAL. Secretaria do Tesouro Nacional [copyright]. Dívida pública: a experiência brasileira. Anderson Caputo Silva, Lena Oliveira de Carvalho, Otavio Ladeira de Medeiros (Org.). Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial, 2009. Brasília, 2009. 502 p. [Coordenação Editorial: Banco Mundial e Tesouro Nacional. Diagramação e Impressão: Estação Gráfica Ltda. Tiragem: 2.000 exemplares].

Desafios que não se restringem ao ensino de línguas indígenas, mas da própria língua portuguesa, como temos enfatizado nesta tese. Entre eles, os que estão postos tanto pela Constituição Federal como pela LDB, e que sinalizam políticas linguísticas educacionais que exigem aprofundamento de conhecimentos linguísticos (e político-linguísticos) na formação docente para o ensino de língua portuguesa nas etapas indicadas da Educação Básica. O mesmo ocorre com as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

Uma Base Nacional Comum Curricular (Brasil, MEC, CNE/CP, 2017), bandeira de instituições representativas de profissionais da educação (Anfope, 2006; Andrade, 2021) já era prevista no Art. 210 da Constituição Federal: "assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988). Apenas em 2017 essa base foi instituída: fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental - o ensino médio foi tratado posteriormente (Brasil, MEC, CNE/CP 2019, 2024).

No texto constitucional, o parágrafo 2º (Art. 210) estabelece a política linguística de ensino da língua oficial, a língua portuguesa, também prevê a educação intercultural indígena, ensino regular com as línguas das próprias comunidades indígenas e seus processos próprios de aprendizagem – estabelece uma segunda política linguística, voltada para as línguas indígenas como línguas de ensino (como Rodrigues, 1988, discutia). E outra política linguística, implicitamente, para a língua espanhola, ao elencar como um dos princípios fundamentais, no Título I, a “integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina” (Brasil, 1988, Art. 4º, parágrafo único).

Até a Constituição de 1988, todas as Constituições brasileiras foram etnocêntricas, feitas por portugueses, por descendentes de portugueses vivendo no Brasil, ignoraram as línguas, religiões e culturas originárias (Rodrigues, 1988). Como exemplo, a Constituição de 1967, promulgada formalmente durante a ditadura militar (1964-1985) e com vigência até a Constituição atual, não tem menção às quase 200 línguas faladas no Brasil, nem qualquer consideração sobre direitos dessas comunidades (Rodrigues, 1988, p. 105). Pelo contrário, a Constituição de 1967 é discriminatória quanto às línguas brasileiras originárias, pré-colombianas, milenares (Rodrigues, 1988, p. 106). Rodrigues (1988, p. 106) denuncia a “falsidade dos direitos de todos” dessa carta: (Art. 176, § 3º) traz o ensino primário como obrigatório a todos na faixa de sete a quatorze anos, ou seja, a população indígena não falante de português era sumariamente excluída.

A obrigatoriedade de matrícula para a faixa de 4 a 17 anos, a partir de 2009 (Art. 208, inciso I, Emenda Constitucional nº 59), tem como consequência, entre outras, a exigência de aprofundamento da formação docente no que se refere a conhecimentos linguísticos compatíveis com o ensino da língua portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, como defendemos ao longo desta tese.

Ao tratar do Plano Nacional de Educação (Art. 214), a Constituição Federal também estabelece uma política linguística, como destacado, voltada à atenção com os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da alfabetização. Articulando a isso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Art. 87, nas disposições transitórias, instituiu a década da educação, cuja vigência seria de 1997-2006. Apenas em 2000 houve a aprovação do PNE, seguido do abandono desse planejamento, mantida unicamente a implantação do Sistema Nacional de Avaliação (Alves, 2010) – por isso a crítica de Geraldi (2020) sobre não haver avanços no ensino, mas apenas em avaliação em larga escala.

No plano vigente de 2014-2024 (Brasil, 2014a, 2014b), o ensino de língua é o primeiro item (erradicação do analfabetismo) de uma lista de seis prioridades a serem enfrentadas. Entre elas, a universalização do atendimento escolar (inciso II), e a melhoria da qualidade do ensino (inciso III), prioridades que passam, necessariamente, entre outras medidas, pelo que se discute nesta tese: o aprofundamento da formação/educação linguística de docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade dos cursos de Pedagogia. As metas 5, 7, 9, 15 e 16 (Brasil, 2014a, 2014b) implicam políticas linguísticas para o ensino da língua portuguesa e demais línguas, e formação docente com uma base coerente para o ensino de língua.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. [p.26] (...)

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. [p. 31] (...)

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [p. 35] (...)

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de

nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [p. 48] (...)

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [p. 51] (Brasil, Ministério da Educação, 2014, p. 26-51)

No caso das metas 5, 7 e 9, a política linguística é voltada ao ensino de língua, já nas metas 15 e 16, é relacionada à formação docente [para o ensino]. Apenas duas das vinte metas foram atingidas²⁹: metas 13 e 14, respectivamente, atingir 75% de titulados mestres e doutores entre professores de nível superior, e aumentar matrículas na pós-graduação, titulando 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. O plano teve a vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025³⁰, pela Lei nº 14.934, de 2024. A meta mais importante para a sua realização, o financiamento, que garantiria a execução da meta, sintomaticamente é a última na lista. Posição que mantém também no plano 2024-2034, que se esperava fosse votado ainda em 2025³¹. Previa-se que o investimento público em Educação fosse elevado a até, no mínimo, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) – mas a educação segue cronicamente subfinanciada (Ouriques, 2024).

A seguir discutimos as políticas linguísticas no interior da LDB (1996), de forma a explicitar como as políticas linguísticas perpassam também essa diretriz, de modo a contribuir para a formação docente inicial em Pedagogia, que também deve ter clara a transversalidade da língua, uma vez que os egressos desses cursos têm atuação central na docência. E o exercício da docência por esses profissionais se volta principalmente para o ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, transversal às demais disciplinas.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e a educação nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, define a educação escolar em território brasileiro, e os princípios e fins da educação nacional. Trata do direito à educação e do dever de educar, como se organiza a educação no território, estabelece como se dá e espaços em que acontece, níveis e modalidades da educação e ensino. Define também

²⁹Disponível em: <https://bit.ly/40lMiw3>. Acesso em 02, ago. 2024.

³⁰Disponível em: <https://bit.ly/3OYFy4M>. Acesso em 02, ago. 2024.

³¹ Apenas em março de 2026 o Senado aprovou o plano, a edição que deveria ter sido 2014-2024 acabou se estendendo a 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/03/25/aprovado-pelo-senado-novo-plano-nacional-da-educacao-segue-para-a-sancao>. Acesso em 05, abr. 2026.

quem são os profissionais de educação, os recursos financeiros que custeiam a área. Em suma, desenvolve as bases que já estavam elencadas na Constituição Federal (1988).

Em todo o texto da lei, uma vez que a língua e a linguagem são transversais aos processos de educação, percebemos direcionamentos para o trabalho com a linguagem, são estabelecidas implicitamente políticas linguísticas educacionais para o ensino, a formação docente, tradução e interpretação, produção de material didático para as línguas portuguesa, a língua brasileira de sinais, as línguas indígenas e as línguas estrangeiras. Esta seção explicita esses direcionamentos político linguísticos de forma que seja possível encontrar caminhos para que essas políticas linguísticas possam ser efetivadas.

No Art. 4º, pelo menos a metade dos doze incisos (I, III, IV, VI, VII, XI, XII) embora tratando de acesso, permanência e organização da oferta da educação escolar básica, implicam diretamente políticas linguísticas para que sejam efetivados: a ampliação do período de educação básica obrigatória, desde 2009, para a faixa de 4 a 17 anos (inciso I), como observado, abrange a Educação Infantil, demanda conhecimentos importantes sobre a aquisição da linguagem em estreita ligação com a área de saúde (Batista, 2024; Brito, 2024; Lourenço, 2024), mas deve contar com conhecimentos de base linguística (Cagliari, 2006), como tem sido apontado nesta tese. É exigida ainda atenção especial à etapa de transição para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, em que o conhecimento linguístico de falantes da língua portuguesa deve ser levado em conta no ensino da modalidade escrita como parte das condições de permanência desse contingente na Educação Básica – o que implica o conhecimento sobre as abordagens para o ensino de língua portuguesa, acima dos métodos de ensino (Almeida Filho, [1993]2015, [2011] 2018, [2014] 2018, 2022), e tendo por base os conhecimentos sobre a língua propriamente (morfologia, fonética e fonologia, história da língua, entre outros tratados nos capítulos II e IV). Vejamos o texto do artigo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

(...)

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (Vide Decreto nº 11.713, de 2023) (BRASIL, 1996 – grifos nossos)

Os incisos III e IX, por exemplo, refletem argumentos da política nacional de educação especial que tem mobilizado o debate público voltado à inclusão e ao respeito às diferenças e também às deficiências físicas, mentais, comportamentais, no entanto, observamos (Woida, Gallardo, Burgeile, 2024), que isso se dá sem investimentos correspondentes em educação especial/inclusiva. Há um incremento na produção teórica sobre surdez/línguas de sinais, mas é imperioso que se avance em outros segmentos para que a educação linguística contribua efetivamente para a inclusão dos alunos – mais de 1,7 milhões com laudos na Educação Básica (Inep, 2023). Isso exige formação linguística condizente na formação docente inicial, reforçamos, nos cursos de Pedagogia, ou o que vir a ser essa formação para o ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como defendemos ao longo desta tese.

O inciso XI (Art. 4º) é a primeira passagem da LDB que trata da alfabetização; especifica o dever do Estado com a educação pública - propiciar a alfabetização adjetivada, qualificada como “plena” e a “capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica”. Leva em conta o que se entende por alfabetização na atualidade (2022), consideravelmente mais específica e exigente em relação ao que se entendia há algumas décadas (Faria, 2008; Vernagno-Junger, 2016). Alfabetização plena é conceito retomado no título V, em que é tratada junto ao que se prevê especificamente para a leitura.

A educação de jovens e adultos e condições de permanência destes na escola aparecem em vários trechos, a começar dos incisos IV e VII neste Art. 4º, é retomada no Art. 24 (inciso VII, § 2º), é tratada no Art. 27 (§1º) e na seção V, específica dessa modalidade de educação (Art. 37 e 38). Uma das características dos educandos jovens e adultos (também das crianças na educação infantil), reforçamos, é trazer conhecimentos de falantes nativos da língua, conhecimentos intuitivos da gramática da língua oral que devem ser o ponto de partida para o ensino da modalidade escrita (Castilho, 1997, 2010, 2021). Isso é algo que precisa ser considerado e valorizado no ensino da língua escrita, como uma das condições (crucial) de progresso e permanência, contribuindo para a autoestima desses alunos (Pilati, 2017, 2024), não deixamos de reiterar.

O capítulo IV da LDB trata da educação superior; estabelece uma política linguística para a formação linguística (Art. 43, inciso V), quando define que se dê por meio da sistematização dos conhecimentos integrados – inferimos que é necessária uma base linguística para que se consiga articular com questões de ensino e aprendizagem de línguas (educação e linguística, não apenas conhecimentos pedagógicos, mas linguísticos, insistimos). O que, esperamos, a partir do debate aqui realizado, possa levar a uma nova formação para os profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I para o ensino de língua portuguesa. E que essa articulação entre as áreas Educação e Linguística se realize plenamente, vencendo as limitações atuais, como demonstramos nas análises apresentadas no capítulo IV, de um curso de Pedagogia, e mesmo sobre a política linguística da mesma instituição do curso analisado, tratada no capítulo I. Mais especificamente, o que defendemos nesta tese se enquadra no que trata o inciso VIII, do Art. 43:

atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Brasil, LDB, 1996, incluído em 2015)

O trecho citado foi incluído em 2015, mesmo ano da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que o Conselho Nacional de Educação apresentava uma proposta de formação docente que resultou de um longo debate público (Andrade, 2021) – ver a seção 3.4.

O título VI define os profissionais de educação escolar básica; seu Art. 61, inciso I - “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”, redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009 (Brasil, 1996/2009 – grifo nosso) entendemos que, mantida a formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental em nível médio ou, mesmo no caso do nível superior, sem a base linguística, trata-se de uma política linguística educacional para o ensino de língua, que, contraditoriamente, apaga o linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018): permite que o exercício da docência nessas etapas ainda seja possível por meio de formação aligeirada, ao manter vigente a possibilidade de atuação de um importante contingente de profissionais de nível médio³² – contraditando/desprezando a diretriz curricular para a formação desses profissionais (CNE, 2006), que tratamos na seção 3.3.

3.2.1 *Status* para as línguas x apagamento linguístico

Retomamos o Art. 3º, sobre os princípios da LDB; de 14 incisos, cinco (I, IX, X, XII e XIV), da forma como estamos tratando, estão diretamente relacionados a políticas linguísticas, ou melhor, para que sejam efetivados, exigem políticas linguísticas de formação docente para o ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma base de conhecimentos linguísticos (Cagliari, 1996, 1999). O inciso XIV é a primeira passagem que trata expressamente da língua, sobre a “diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (grifo nosso). No entanto, da maneira que é tratado no documento, implica uma hierarquia com as línguas no território nacional, estabelece uma política linguística de *status* de línguas, como bem observa Ivone Silva de Jesus (2022), no caso, da língua brasileira de sinais em relação às demais línguas,

³² O Censo Escolar de 2019 revelou que 83,2% dos professores que atuavam no ensino fundamental (1º ao 9º ano) tinham nível superior completo com licenciatura, percentual em aumento crescente. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), onde atuavam 751.994 docentes, 80,1% tinham licenciatura (602.375); 4,1% tinham ensino superior bacharelado e 10,6%, magistério em nível médio; e 5,2% de professores dos anos iniciais tinham nível médio ou inferior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura>. Acesso em 02, dez. 2023.

ao referir a diversidade linguística apenas “das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, 2021), omitindo a diversidade linguística das demais línguas faladas no território nacional.

Já no inciso XII, sobre a diversidade étnico-racial, como observado na seção 3.1, estabelece políticas linguísticas para as línguas, no que se refere à possibilidade que os dois documentos (Constituição e LDB) criam para o ensino a esses povos respeitando sua cultura – e o *status* de língua que vemos resultar é uma gradação entre a língua portuguesa, a língua brasileira de sinais (libras - Jesus, 2022) e as restantes, indígenas (orais e de sinais) e estrangeiras.

A educação escolar bilíngue e intercultural indígena é tratada com mais profundidade no título VIII - *Das disposições gerais*, em que dez dos doze artigos direcionam para políticas linguísticas (do Art. 78 ao 86, exceto pelos Art. 81 e 82 – que, ainda assim, mantêm uma relação com o ensino de língua). Passa pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para atender as especificidades dessa modalidade (Art. 78); a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas (inciso I). Também uma política linguística de tradução é demandada (inciso II), ao tratar da garantia do acesso a essas comunidades a informações e conhecimentos técnicos e científicos, tanto da sociedade nacional, como de demais comunidades indígenas e não-indígenas.

A garantia de apoio técnico e financeiro para a educação intercultural indígena, fortalecimento das práticas culturais e a língua materna (Art. 79) reforça na legislação a política linguística para as línguas indígenas. Leia-se: formar profissionais com conhecimentos aprofundados de descrição linguística, fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística histórica; também a produção de material didático específico para essa modalidade, em conformidade com a cultura desses povos³³.

Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira (2024), em tese defendida nesta Universidade do Estado de Mato Grosso e neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Linguística, destaca a necessidade de se romper com a assimilação cultural, consequência de políticas anteriores: se a LDB, por um lado, trouxe bases específicas para a educação indígena, obstáculos são enfrentados pela falta de material didático, pela insuficiente formação de professores. Quanto ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998a), falta

³³A Unir sediou debate para instalação da Universidade Indígena - Rondônia e Acre, em 05 de setembro de 2024. Disponível em: <https://www.unir.br/cartao/exibir/203> Acesso em 09, set. 2024.

planejamento linguístico adequado, há um entrave para se adaptar tais materiais à realidade das escolas indígenas, em lidar com lacunas na própria legislação e o que chama de "arranjos planejados" (Oliveira, 2024, p. 97) para a aquisição do material didático, que devem ser enfrentados.

Voltando à questão da gradação estabelecida para as línguas pela LDB, a política linguística de *status* para as línguas, a língua de sinais das comunidades surdas ganha um *status* oficial “inverossímil”, por uma “potente discursividade” (Jesus, 2022, p. 324), pois não há documento que indique essa oficialidade³⁴. Nessa condição de *status* alcançado pela libras, essa língua, na prática, pela nova redação dada à LDB (lei nº 14.191, de 2021), é estabelecida uma espécie de precedência para a língua brasileira de sinais em relação às línguas dos povos originários (em contexto que a libras se sobrepõe também às línguas indígenas de sinais – Vilalba, Gomes, 2021). No entanto, se respeitado o inciso I (Art. 3º - "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" – Brasil, 1988), tanto os incisos XII como XIV seriam desnecessários, pois já estariam contemplados em I.

A educação bilíngue de surdos recebe um capítulo específico, V-A, dedicado a uma política linguística em seus dois artigos (60-A e 60-B, pela mesma alteração de 2021, acima), que é retomada em 78-A e 79-C. Embora não mais tratada na educação especial, são desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, 2001, 2008, 2020) e do consequente destaque [formal] que vem recebendo a surdez e o ensino da libras, mas a realidade ainda é tensa e contraditória (Silva, 2019; Ribeiro, 2021; Silva, 2022), restrita a uma inclusão perversa (Nicodemus, 2021).

O parágrafo único do art. 60-B destaca a necessidade de serem ouvidas entidades representativas de pessoas surdas para a contratação e avaliação de professores, o que leva a questionar: e por que também não serem ouvidas as entidades dos estudantes cegos, neurodivergentes, deficientes intelectuais? Por que a diferenciação das pessoas surdas em relação aos demais casos abrangidos pela educação especial, se a LDB trata de equidade?

A educação intercultural bilíngue para surdos está voltada a todas as etapas da educação básica e superior, engloba o desenvolvimento de programas integrados de ensino e

³⁴ A Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021, em tramitação, propõe alteração do Art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil. Desde 09/05/2023 aguarda distribuição na Secretaria de Apoio à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (SF-SACCCJ). Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pec-12-2021> Acesso em 05, nov. 2025.

pesquisa nos sistemas de ensino (Art. 78-A e 79-C), nos mesmos moldes dos artigos anteriores. Implica políticas linguísticas educacionais para a língua de sinais, tradução e interpretação, produção de material didático-escolar, currículos, métodos e formação específica para atender estudantes surdos e afins. A continuidade da formação superior dos intérpretes deve ser ressaltada, pois os estudantes surdos passam a acessar não só essa etapa, mas também programas de pós-graduação. A transposição didática é um desafio (Cruz, 2019), com cada vez mais alunos surdos cursando a pós-graduação *stricto sensu*, em que são necessários intérpretes de formação compatível³⁵, como também novas técnicas, novas estratégias para aperfeiçoar o desempenho de Tradutores e Intérpretes educacionais na educação superior (Cruz, 2019, p. 135).

A política linguística de *status* de línguas na LDB, como observado, se estende às línguas estrangeiras e ao ensino destas: na atualidade, temos a obrigatoriedade para o ensino da língua inglesa (Art. 26, § 5º) ministrada a partir do sexto ano do EF1. Em caso de oferta de outras línguas estrangeiras, no ensino médio, há indicação pela preferência para o ensino da língua espanhola (Art. 35-D, § 3º), desprezando o próprio *caput* do Artigo 26 (complementação a partir das características regionais). Uma dessas características principais no país é o fato de termos 16.886 km de fronteiras, que compõem a área de 488 municípios brasileiros com fronteira internacional, entre estes, 33 cidades-gêmeas com países vizinhos (Brasil, 2016, 2019; IPEA, 2017). Cáceres, sede desta Universidade e deste PPGL, é uma delas, o município faz fronteira com San Matías, na Bolívia. Entre os países vizinhos, a maioria absoluta é de língua espanhola: Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Peru, Colômbia, Venezuela; as exceções são Suriname (holandês), Guiana (inglês) e Guiana Francesa (departamento ultramarino da República Francesa – francês) – sem contar as línguas indígenas.

A respeito dessa política linguística em questão, o *status* ao qual foi alçado o ensino da língua inglesa na educação regular no país contraria, antes de tudo, a própria Constituição Federal (Art. 4º, parágrafo único): “A República Federativa do Brasil buscará a integração

³⁵Em unidades de saúde no Brasil [não é exclusividade em Rondônia] raramente há oferta de intérpretes de língua de sinais, tampouco no sistema judiciário. A ponto de ainda ser necessário que se discutam projetos de lei exigindo o básico, como o Projeto de lei nº 3.696, de 2021, que prevê alteração da Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes surdas o direito à presença de acompanhante intérprete da Língua Brasileira de Sinais (libras) durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, apensado ao Projeto de Lei nº 1217, de 2019; aguarda parecer do relator da comissão de educação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2303675>. Acesso em 12, jan. 2026. Em Woida, Gallardo e Burgeile (2022) apresentamos um breve levantamento da situação em Rondônia sobre tradução e interpretação e a oferta dos serviços em diferentes âmbitos.

econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988, grifos nossos). Esse *status* da língua inglesa encerra o que foi a política linguística de ensino de língua estrangeira, desde 2005 (lei nº 11.161), voltada à integração regional sul-americana, em conformidade com a constituição e realidade geográfica e cultural, os tratados de integração cultural no Mercosul, com oferta obrigatória do ensino de espanhol pelas escolas - no entanto, política de reciprocidade no ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros do Mercosul sempre vacilante (Woida, 2019), na condição de opcional aos estudantes. Desde 2017 isso fora alterado pela lei nº 13.415, que contraria também o investimento público realizado para formação docente, abertura de cursos, contratação de professores tanto no ensino básico, como superior.

Uma outra política linguística é exigida na educação especial (Art. 4º, inciso III, e capítulo V, Art. 59, incisos I, III), ou atendimento educacional especializado, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação regular – relembramos, em que a linguagem, constitutiva (Franchi, 2011) e a língua portuguesa, são transversais a todos os níveis, etapas e modalidades em questão. O que, por sua vez, implica uma política linguística de formação docente condizente, uma vez que a inclusão pretendida se dá por meio de práticas de linguagem. Não é objeto desta tese, mas ressaltamos que a compreensão de que essa modalidade implica profundamente políticas linguísticas é necessária para se avançar no atendimento educacional especializado e exige o envolvimento/comprometimento de diversas áreas, não apenas a Pedagogia e outras, conforme cada diagnóstico envolvido. A inclusão propalada pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, 1998, 2001, 2008, 2020) implica maior domínio, estudo da língua e formação para o ensino de língua para cada segmento atendido, como condição de inclusão e permanência, como já observado.

O Art. 61 (inciso II – também os Art. 62, 62-B e Art. 64), sobre as atividades de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, dos profissionais da educação - orientar, supervisionar, planejar e inspecionar atividades que giram em torno do ensino [de língua portuguesa] – são atividades que, necessariamente, implicam conhecimentos aprofundados de língua e linguagem para sua atuação. Quando o texto observa a necessidade de formação dos profissionais da educação (parágrafo único, Art. 61), reafirma, implicitamente, uma política linguística educacional para a formação docente e o ensino de língua. Alteração pela lei nº 15.326 (Brasil, 2026) inclui profissionais da Educação Infantil entre os profissionais do magistério e define os professores dessa etapa, com alterações a serem

implementadas pelas redes responsáveis – em grande parte, os municípios. Outro fato que reforça a importância do que se trata nesta tese.

No Art. 63 também temos uma política linguística na definição dos institutos superiores de educação, que tem sido preterida, graças aos interesses privados (Moura, 2024). Uma política linguística que havia sido cuidadosamente projetada por Darcy Ribeiro (1969), em seu projeto da Universidade Necessária, quando debateu a reforma universitária, com soluções para amenizar a evasão, formar os melhores quadros para a docência, articulação entre ensino de graduação, pós-graduação e formação continuada – especialmente dos professores da educação pública –, aproveitamento otimizado da infraestrutura das universidades, produção de material didático, enfim, um projeto ancorado à realidade brasileira, às necessidades da universidade no país dependente e subdesenvolvido.

Embora a legislação destaque a articulação ensino superior/educação básica, secretarias de educação contratam empresas privadas para formação continuada padronizada, sem conexão com as necessidades dos professores (Barbosa da Silva, 2021; Faria, 2023).

O Título VII, que trata dos recursos financeiros, desenvolve aspectos que já estavam elencados na Constituição Federal, abordados na seção anterior a respeito do Plano Nacional de Educação. Temos nesse segmento uma política linguística educacional (incisos VIII e IX do art. 70) voltada à aquisição de material didático-escolar e atividades complementares de aprendizagem dos alunos e formação continuada de profissionais. Política linguística essa na atualidade liderada pelo / delegada ao setor privado, que volta seus interesses aos recursos da Educação Básica, de matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos - também com consequências para a população. E com estreita relação ao observado no parágrafo anterior.

Os aspectos da LDB que são conectados mais especificamente à Base Nacional Comum Curricular são abordados na seção 3.5. Tratamos a seguir sobre a resolução CNE/CP nº 1, de 2006, em que demonstramos o embricamento entre as políticas linguísticas e a formação inicial dos profissionais dessa categoria.

3.3 A centralidade da docência: Diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 2006)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; ainda encontra-se vigente. A exemplo da LDB, traz os fundamentos para os Projetos Políticos Pedagógicos e os ementários dos cursos de Pedagogia.

A docência, atividade principal para a qual são formados os pedagogos (Art. 2º), como temos enfatizado, significa que esses profissionais são responsáveis por introduzir as crianças no universo da língua portuguesa na modalidade escrita – não apenas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também Educação de Jovens e Adultos, e mais a Educação Intercultural Bilíngue de Surdos e Indígena, Educação Especial, entre outros. É sugestivo do apagamento do campo linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018) nas diretrizes curriculares, que as contribuições dessa área apareçam apenas como o sexto tipo de ciência, entre dez áreas que contribuem com conhecimentos a serem aplicados ao campo da educação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (Brasil, MEC/CNE, 2006)

Embora isso seja introduzido logo no início do documento (Art. 2º), exemplifica a falta de clareza, que a percepção de ordenamento que esse tipo de conhecimento tem, ou percepção equivocada, da necessidade de conhecimento linguístico específico para o ensino de língua na formação do pedagogo – mesmo em se tratando de professores voltados à EI e EF1. Ainda que a resolução afirme a interdisciplinaridade (Art. 3º) como o primeiro princípio a fundamentar a consolidação das informações e habilidades dos diferentes conhecimentos necessários aos

estudantes da área para a profissão, a relação interdisciplinar fundadora, entendemos, com o campo de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993, 2011, 2020, 2022), não parece óbvia ao campo da Pedagogia. O que é central para a área fica num plano abstrato:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Brasil, MEC/CNE, 2006, Art. 3.º)

Embora o Art. 4º retome a questão da docência, os incisos acima deixam claro que se trata de formar profissionais gestores, supervisores, orientadores, serviço de apoio, técnicos, planejadores da educação – ou intelectuais (Andrade, 2021). Expressão da identidade inicial para a área, como observam Leda Scheib e Zenilde Durli (2011), ao discutir o histórico curricular da profissão ao longo das décadas, em que chegaram a conviver até cinco diferentes perfis profissionais para os pedagogos.

Rovari, Gatti e Paro (1977) mostram como os professores formadores do antigo 2º grau (magistério), e também alunos em formação, compreendiam a formação necessária, indicando claramente que era preciso mais conteúdos sobre ensino da língua, especialmente nos primeiros anos escolares (o antigo primário).

O Art. 5º elenca dezesseis pontos para os quais o perfil do egresso deve ser preparado, dos quais doze são diretamente ligados ao ensino de língua: II, III, IV, V, VI, VII, IX, X, XI, XIV, XV, XVI e §§ 1º e 2º. Cria políticas linguísticas que aprofundam a relação fundante entre a linguística, ou mais especificamente, a área de Ensino de língua, e o campo da Pedagogia, para as etapas a que se direciona o exercício da docência. Vejamos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
(...)

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

(...)

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (Brasil, MEC/CNE, 2006)

As situações que envolvem diversidade, o preparo do licenciado para atuar frente a elas (Art. 5º, inciso X), como tratamos no item 3.2, implicam diretamente políticas linguísticas educacionais para o ensino, mas também as demais especificidades da atuação do Pedagogo, em relação às línguas de sinais, indígenas, línguas estrangeiras (contextos de imigração), para o ensino de pessoas com necessidades especiais - questão complexa e que acaba ficando concentrada na área de Pedagogia, reforçamos, sobrecarregando esses profissionais, quando deveria envolver outros campos (Letras/Linguística, Psicologia, Medicina, Ciências da Computação/Informática etc). Em suma, todas as exigências para as quais o perfil do egresso de Pedagogia deve estar preparado exigem conhecimentos linguísticos aprofundados, desde a aquisição, o funcionamento, a abordagens e estratégias de ensino de língua e linguagem para

promover a inserção, que se dá pela linguagem, por diferentes formas de linguagem, especialmente pela língua escrita, para o acesso à cidadania.

O Art. 6º (inciso I) aborda a composição do núcleo de estudos básicos, que deve contemplar a diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira; das doze alíneas, ao menos nove exigem conhecimentos linguísticos aprofundados (a, d, e, f, g, i, j, k e l):

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; (Brasil, MEC/CNE, 2006 – grifos nossos)

Para ilustrar o que foi dito acima, na alínea a) temos a recomendação da aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. A Linguística Aplicada, ou área de ensino de língua e linguagem, é um desses tipos de conhecimento, quiçá a principal área a ter a pertinência ao campo da

Pedagogia, considerando a centralidade da docência e etapas em que essa docência se dá. A alínea h) implica a necessidade de teoria sobre ensino de língua, estudos de Linguística Aplicada, não apenas alfabetização, letramento e gêneros discursivos (Almeida Filho, 2022), ou português instrumental.

Compreendemos que essas doze alíneas permitem dizer que dão as diretrizes para uma abordagem pedagógica transversal na formação docente para o ensino de língua. Como tratamos no capítulo anterior, seção 2.4, pode ser uma abordagem promissora que pode vir a preparar o licenciado para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois permitiria a compreensão das dimensões da língua e da linguagem, com conhecimentos aprofundados de base linguística.

Sobre o inciso III (Art. 6º), o núcleo de estudos integradores, visa-se que sejam enriquecidos os estudos pela articulação entre teoria, pesquisa e prática. As três alíneas também indicam a possibilidades de aplicação prática do ensino transversal da língua portuguesa: comunicação oral e escrita e expressão cultural.

No inciso IV do Art. 8º é especificado o estágio curricular, observamos que, mesmo que o documento trate de forma indireta, das seis alíneas, quatro incontornavelmente envolvem situações de observação e ensino de língua (que perpassa as etapas de ensino mencionadas em ‘a’, ‘b’, ‘d’, ‘e’), como temos tratado ao longo desta tese. Vejamos:

- IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica. (Brasil, MEC/CNE, 2006)

Embora apontemos que quatro delas se relacionem incontornavelmente com o ensino de línguas, a totalidade das alíneas exigem conhecimentos linguísticos.

O Art. 10 pontua o regime de extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia, e teria sido o momento propício para a criação de novos cursos específicos para EI e EF1, considerando que o debate já se arrastava há décadas, e voltou com força à época das discussões em torno da LDB (Camargo, 2004).

Uma diretriz curricular que contemple uma formação coerente para a docência nas etapas da EB a que se dedica, necessariamente, reiteramos, exige ação oficial, o esforço

deliberado, formal e explícito para tal, com a colaboração entre os campos da Linguística e Pedagogia, de maneira específica, não abstrata e genérica como ocorre nas diretrizes curriculares, nos trechos transcritos anteriormente. Uma ação consequente é exigida.

Entendemos que a preocupação é como ensinar, que vai cair na antiga questão dos métodos: o que ensinar quando os métodos não funcionam? A pergunta que Cagliari (2006) traz é fulcral. A língua, o que se ensina na EI e EF1, transversal aos demais conteúdos, constitutiva da subjetividade humana (Franchi, 2011) não parece ser questão central. Sem a base de conhecimentos linguísticos e de ensino de língua, o licenciado em Pedagogia se restringe a aplicar modelos prontos, manuais de materiais didáticos padronizados - sem saber como proceder quando isso tudo falhar (Cagliari, 2002, 2006). As competências linguística e pedagógica são relevantes e devem ser desenvolvidas (Gallardo, Oliveira, 2018).

A docência, reiteramos, para o egresso de Pedagogia, se dá principalmente no ensino da língua portuguesa. Mas, contraditoriamente, há restrições a fundamentos/conteúdos/conhecimentos condizentes com a especificidade do que seja a docência nas etapas sob a responsabilidade dos profissionais que esses cursos formam – o ensino da língua escrita, a leitura proficiente, atividades complexas e em que os níveis de complexidade aumentam conforme se dá a progressão do estudante nos diferentes níveis de ensino. Sendo a docência central à área de Pedagogia, entendemos que exige educação linguística condizente com as especificidades da Educação Infantil, da transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que essa formação adequada deve se dar principalmente desde a formação inicial dos licenciados para essas etapas, e não ser transferida para a prática docente e se “consolidar no exercício” (Art. 3º). Ou na formação continuada – ambos muito importantes, mas não deve ser menosprezada - pelo contrário, deve ocorrer desde a formação inicial.

Passamos a abordar agora a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que direciona a formação inicial e continuada nas licenciaturas, e discutimos as políticas linguísticas que esse documento suscita, que, entendemos, também nos parece apontar na direção de uma abordagem formativa transversal para o ensino da língua portuguesa.

3.4 A formação inicial em nível superior e formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2, de 2015)

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, também para

os cursos de formação pedagógica para graduados, os cursos de segunda licenciatura, e ainda para a formação continuada. Foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e novamente pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Estabeleceu a política nacional de formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, vinculada a todas as licenciaturas.

As treze considerações que antecedem a apresentação do texto, transversalmente têm a língua e a linguagem implicadas ao longo de todos os itens, sintetizam todas as situações de políticas linguísticas já tratadas nos itens anteriores, especialmente a LDB (1996):

[1.º] CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

[2.º] CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

[3.º] CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

[4.º] CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

[5.º] CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

[6.º] CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

[7.º] CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

[8.º] CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (...) (Brasil, MEC/CNE, 2015 – grifos nossos)

Como observado, compreendemos que tais considerações estabelecem as bases para a formação transversal para o ensino da língua na educação básica. A diretriz em questão reforça as políticas linguísticas já emanadas da Constituição Federal e LDB.

O 4º considerando evoca o "papel estratégico na *formação requerida* nas diferentes etapas e modalidades da educação básica" (grifo nosso): papel estratégico na formação para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, destacamos, especialmente, as etapas para as quais são formados os licenciados em Pedagogia e que contemplamos nesta discussão.

O 5º considerando especifica o anterior quanto à necessidade de articulação entre as diretrizes curriculares e as formações inicial e continuada: nada do que apontamos nesta tese é novo, pelo contrário, já era motivo de preocupação a ponto de serem assuntos que abrem esta resolução. Talvez o que não fica tão claro seja justamente quanto ao que discutimos, as políticas linguísticas que são transversais a todos os aspectos elencados e a necessidade de clareza quanto à exigência de conhecimentos linguísticos transversalmente na formação de professores para a EB.

Como observado na seção anterior, sobre o envolvimento de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, acabam se restringindo às bases da Psicologia, também Sociologia, Filosofia, História, Geografia (as quatro últimas, cada vez menos) e Biologia, pelo modelo de pluridocência adotado. Mas o tripé necessário, Pedagogia, Psicologia e Linguística, não se constitui. O apagamento do linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018) resulta na ausência de uma das áreas fundamentais na formação e ao exercício docente nessa área, e que vai repercutir ao longo de toda a educação básica e mesmo superior, com elevado/incalculável custo social.

A educação em/para direitos humanos é listada (11º considerando) como necessidade estratégica - necessidade, inclusive, de compreender a língua e a educação linguística como direito humano, que implica a adequada educação linguística dos docentes desde sua formação inicial. Também implica o direito a aprender na própria língua, que a constituição federal introduziu ao tratar da educação indígena como um direito humano, *idem libras*.

O Art. 2º, quando estipula quais os níveis de ensino são atendidos pela formação para a qual se estabelece a resolução, também pressupõe políticas linguísticas educacionais, tanto para a formação docente, como promoção linguística, produção de material didático e mesmo pesquisa, necessária ao ensino de línguas nas diferentes modalidades da EB de forma interdisciplinar.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino

fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

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

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Brasil, MEC/CNE, 2015 – grifos nossos)

O linguístico aparece como valor do conhecimento, o que é confuso, a abstração não permite compreender qual a intenção do Conselho Nacional de Educação em elencar esse tipo de conhecimento dessa maneira. Como também ocorre no §2º, com a referência à abstração “diversas linguagens”, ao especificar as dimensões da “sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias” (Brasil, MEC/CNE, 2015). Sólida formação e domínio de conteúdos sem que a linguística figure como uma das bases da formação desses profissionais, não permite que se considere tal atributo, como também advogam Matias e Severo (2021).

Tratamos na seção seguinte sobre as políticas linguísticas na Base Nacional Comum Curricular.

3.5 A Base Nacional Comum Curricular, a padronização de etapas e modalidades na Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto de muitas críticas (Geraldi, 2020), traz algumas possibilidades de avanços para o ensino de língua (Abralín, 2024) e repercute a tensão entre tentativas de se renovar o ensino de língua e o abandono da gramática tradicional - reduzida de sua dimensão ampla, complexa - no ensino normativo da língua, que deixou profundas marcas.

Entre tradições e mudanças, o texto vai se afirmando como unidade de trabalho central nas aulas de língua portuguesa (desde os PCNs, 1998) e as perspectivas enunciativo-discursivas permanecem, mas a BNCC peca quanto à prática de análise linguística/semiótica, também na interação desta com a literatura (Giovani, 2024).

Teorias gerativistas e a compreensão da linguagem como faculdade natural são pleiteadas por linguistas do Grupo de Trabalho da Educação Básica da Associação Brasileira

de Linguística (Abralin, 2024): incorporar essa perspectiva de língua traz muitas contribuições da ciência linguística para o ensino e aprendizagem de língua na educação básica, ainda presa a moldes engessados há mais de sessenta anos (Pilati, 2024).

Entre as críticas à BNCC, o apagamento do linguístico que Luciana Nogueira, Juciele Pereira Dias (2018) e Mariza Vieira da Silva (2018, 2021) identificam nessa diretriz, observamos ser um funcionamento mais amplo, com relação direta com a inadequação da formação em Pedagogia para as etapas para as quais esse curso forma professores de língua portuguesa.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998b), identificamos esse apagamento, mas de outra forma, pela generalização: o linguístico é convertido no sintagma “diferentes linguagens”, uma espécie de expressão coringa que nomeia tudo o que se relaciona à língua e/ou à linguagem, mas que não se explica – por não se saber explicar o que é da ordem da língua. Transcrevemos dois exemplos:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (Brasil, 1998b, n.p – apresentação; grifos nossos) (...)

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (Brasil, 1998b, p. 21 – grifos nossos)

O sintagma “diferentes linguagens” aparece nove vezes naquele documento (Brasil, MEC, 1998), considerando outras duas ocorrências para a variação “diversas linguagens”, ao longo das 101 páginas – nenhuma ocorrência para “língua”. Um pouco mais precisas são as ocorrências para “linguagem oral e escrita” (cinco ocorrências) ou “linguagem oral e gestual” (Brasil, 1998b - exceção entre as demais por, ao menos, indicar a delimitação de que tipo de linguagem trata).

Observemos como a diretriz portuguesa quanto ao ensino de língua especifica as diferentes dimensões linguísticas, deixa claro ao professor o que precisa saber em relação ao que ensina (Portugal, 2011, p. 07):

múltiplos aspectos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1.o Ciclo do Ensino Básico. Desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar. Cada professor deve, assim, estar atento à (i)maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo em conta o seu perfil linguístico.

(...)

No que diz respeito ao desenvolvimento fonológico, o processo é muito intenso nos primeiros anos de vida da criança. Assim, à entrada no 1.o Ciclo, o sistema tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças, com dificuldades que, podendo ser mais ou menos pontuais, não devem nunca ser desvalorizadas.

As estruturas fonológicas mais problemáticas para o desenvolvimento fonológico infantil, no plano dos sons, são as consoantes líquidas, como as correspondentes às que se encontram sublinhadas nas palavras sala e faro. Se considerarmos a organização dos sons em agrupamentos silábicos, dentro da palavra, sabemos que as estruturas de desenvolvimento fonológico mais tardio são os vários grupos consonânticos, como os correspondentes aos sublinhados nas palavras prova e flauta. Quando as crianças entram no 1.o Ciclo sem o seu desenvolvimento fonológico terminado, podem surgir alguns problemas no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Para que o professor possa identificar eventuais problemas de desenvolvimento fonológico nos seus alunos, apresentaremos, na secção 2, uma panorâmica das etapas de aquisição das estruturas fonológicas do Português.

É fundamental reter que, nesse processo de consolidação do conhecimento linguístico, existem aspectos que são de aquisição precoce e outros que surgem mais tardiamente: é possível verificar, por exemplo, que a estrutura silábica CV [[nota 1:] (como em pa.to) surge mais cedo do que a estrutura CCV (como em pra.to)].

No desenvolvimento desta brochura, daremos conta dos dados cruciais sobre a ordem relativa de aquisição, para cada um dos domínios linguísticos tratados. Tal informação tem como objectivo dar a conhecer quais as estruturas mais e menos disponíveis à entrada no 1.o Ciclo, de forma a planear as actividades, partindo das mais disponíveis e trabalhando, necessariamente, as menos disponíveis no sistema linguístico da criança. (Portugal, 2011, p. 9-10 - grifos nossos)

O documento é assertivo, ressalta o prejuízo da inadequação entre o sistema linguístico da criança e o ensino escolar; é específico quanto às questões linguísticas necessárias de serem compreendidas (o desenvolvimento fonológico) e adequadamente trabalhadas em sala de aula pelo professor. Uma diferença considerável quanto à clareza e ao domínio do conhecimento linguístico, que é diferente do que se percebe no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) e mesmo na BNCC (2017).

Vejamos o que diz a BNCC (Brasil, MEC, CNE/CP 2017) sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao introduzir o assunto:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais

também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (Brasil, MEC, CNE/CP 2017, p. 53)

Nossa vida, nossa existência é constituída pela linguagem, pela língua, no entanto, o ensino da língua no âmbito escolar necessita tornar claro o funcionamento linguístico. Contraditoriamente, no documento destinado a balizar o ensino (da língua), o linguístico não é sequer nomeado. Porque se desconhece o que seja esse domínio? Ou porque, nomeando o linguístico, para além de alfabetização, letramento, gêneros textuais, fica explícito que a escola precisa do conhecimento linguístico, que o linguístico é constitutivo da base do ensino nessas etapas? Nomear o linguístico seria assumir que a formação de professores nos cursos para as etapas EI e EF1 da Educação Básica, como o próprio CNE (2022) assume, é inadequada para tal? Ou ainda, nomear [o linguístico] seria ressaltar que é por essa mediação que a função ideológica, política, jurídica do controle social e manutenção do estado em que as coisas se encontram na vida em sociedade é uma das formas, se não a principal, em que isso se dá?

Sendo inadequada a formação (Brasil, MEC/CNE, 2022 – ver trecho da nota do próprio CNE a seguir, fls. 110-111) em questão, por que é mantida como tal? Sendo inadequada, somente a ação consequente para enfrentar e transformar essa realidade.

Nos apropriamos da questão provocadora do documento português: “Qual a relação entre desenvolvimento linguístico e explicitação de conteúdos gramaticais?” (Portugal, 2011, p. 16). E trazemos o próprio documento para explicitar como é diferente a percepção entre os órgãos máximos da Educação nos dois países:

O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é, nas primeiras fases, exclusivamente intuitivo, o que significa que não têm consciência das propriedades desse sistema, que usam de forma espontânea em variadas situações de comunicação. Contudo, a partir de um certo nível do seu desenvolvimento, é possível encontrar algumas manifestações de sensibilidade/ consciência linguística nos vários domínios. Assim, ao nível fonológico, por exemplo, o gosto por rimas, que se começa a manifestar relativamente cedo, é indicador de que as crianças prestam atenção aos sons da fala. Nos níveis morfológico e sintático, as autocorreções das crianças (substituindo, por exemplo, *dizi por disse) e a capacidade de identificar a agramaticalidade de uma sequência (como, por exemplo, *muro cavalo o saltou) são também indicadores de que, progressivamente, as crianças desenvolvem a capacidade

de reflectir sobre as propriedades da sua língua, o que acontece, naturalmente, ao nível das estruturas linguísticas que já estão adquiridas e estabilizadas ou em estabilização. Nessa perspectiva, a realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, o que, por sua vez, poderá conduzir ao conhecimento explícito, entendido como a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito. (Portugal, 2011, p. 16)

Entendemos que sem essa clareza, impede-se que no Brasil se chegue a uma formação para o ensino que seja mais coerente com o que se exige ao final da escolaridade.

A BNCC pressupõe conhecimentos linguísticos aprofundados (mas apaga – Silva, 2018, 2021; Nogueira, Dias, 2018 – assim como a LDB), instaura políticas linguísticas que, por sua vez, implicam o aprofundamento da formação linguística dos docentes. Nos apropriamos de outra questão do documento português: “Qual a relação entre desenvolvimento linguístico e sucesso escolar, e como intervir a esse nível?” (Portugal, 2011, p. 16). Vejamos:

existe uma relação directa entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada do 1.º Ciclo e o sucesso aí alcançado, em particular nos primeiros anos. Concretamente, o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo. (Portugal, 2011, p. 16)

É crucial o papel o professor nessa etapa, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil; depende diretamente do conhecimento linguístico do professor para conduzir de forma segura esse processo (Cagliari, 2002).

A BNCC também não permite que os professores tenham clareza sobre o quanto o linguístico é constitutivo da atividade docente dos pedagogos na Educação Infantil, e Ensino Fundamental 1 (anos iniciais), duas das principais etapas de atuação desses profissionais - entre uma infinidade de modalidades, cada qual com sua especificidade, para as quais esses cursos preparam seus egressos. Tampouco permite clareza sobre o desenvolvimento linguístico nem como intervir nesse nível – o que fica patente no projeto pedagógico e nas ementas da matriz curricular, conforme tratamos a seguir no capítulo IV.

Sobre o aspecto falta de clareza, Fabiana Giovani (2021, 2024) critica a BNCC, que embora se tratando de uma diretriz, sofre de vagueza quanto à prática de análise linguística nos anos iniciais, uma vez que tanto a formação inicial quanto continuada não proporciona as devidas condições de reflexão autônoma ao professor de língua portuguesa. Reforçamos que é necessário que isso seja explicitado e bem trabalhado desde a formação inicial, com conhecimentos específicos de língua e da linguagem e de ensino de língua, de forma a ficar

claro o que o professor das etapas iniciais da EB precisa saber, como o documento português indica. Novamente ilustramos com outra passagem desse documento:

no processo de estimulação linguística das crianças deve-se partir das estruturas mais disponíveis (por exemplo, para a elaboração de exercícios nas várias áreas curriculares) e trabalhar (na oralidade e na escrita; na compreensão e na produção) todas as estruturas, incluindo as menos disponíveis. Nesta medida, nesta secção, apresentaremos percursos de desenvolvimento linguístico nos domínios fonológico, morfo-sintático, sintático, discursivo e pragmático, no sentido de fornecer informação sobre as estruturas linguísticas que se encontram disponíveis precocemente no desenvolvimento linguístico infantil e as que são de aquisição tardia. (Portugal, 2011, p. 19 – grifos nossos)

Embora sejam apenas diretrizes, como observado em debate travado entre pesquisadores, docentes no *chat* da discussão apresentada por grupos de trabalho da Educação Básica da Abralín (2024), na análise da BNCC, a ausência da explicitação, pela falta dessa base de conhecimentos linguísticos na formação em análise, acreditamos/conjecturamos, não permite uma interpretação que leve a uma forma de ensino consequente. Entendemos que não é por falta de explicitação de quais teorias embasam as diretrizes, como Kleiman (2008) indica, mas pela falta, mesma, da teoria sobre o ensino da língua, pela insuficiência do conhecimento linguístico, como uma das bases na formação desses profissionais. O que leva a não haver, na prática, tal aproximação entre os campos Pedagogia e Letras/Linguística – mesmo que propalada indiretamente pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, também na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015.

O que Orlandi ([1978] 1996, p. 18) identifica sobre o discurso pedagógico, embora não tratando especificamente sobre o assunto que aqui discutimos, ajuda a compreender como se processa esse apagamento do linguístico da base do principal curso que forma professores de língua portuguesa no Brasil³⁶:

Para cada uma das leis gerais pode-se fazer corresponder um tipo particular de subentendido. No DP [Discurso Pedagógico], entretanto, o que há é *mascaramento*.

(...)

Em um e outro caso, temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento

³⁶As informações sobre os quantitativos de inscrições por área, confirmadas pelo INEP para a primeira edição da Prova Nacional Docente, realizada em 26 de outubro de 2025, mostra bem essa grandeza: Pedagogia lidera com 560.576 (51,57%) inscrições do total de 1.086.914 inscrições confirmadas; Letras - português teve o segundo maior número de inscrições confirmadas, 73.187 (6,73%) confirmações; a seguir, matemática (72.530) e educação física (65.911). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/prova-nacional-docente/numero-de-inscritos-na-pnd-reforca-a-importancia-do-professor-para-o-brasil> Acesso em 09, nov. 2025.

legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia. (Orlandi, 1996, p. 18 – itálico no original; sublinhado nosso)

Quase quatro décadas antes, em plena ditadura militar, Orlandi abordava algo que volta com a BNCC, em tempos de democracia [burguesa]: mascara o apagamento da base social, crítica, filosófica, tratando de “habilidades” e “competências”. Mascaramento e apagamento vão se sucedendo nesse processo de tirar de cena o linguístico usando para isso, malabarismos... linguísticos, retóricos.

Importante retomar aqui a questão da transversalidade, que se faz presente em diferentes diretrizes, no intuito de encaminhar a discussão, pois entendemos que a abordagem transversal ao longo da formação docente para o ensino de língua portuguesa, aqui discutida, pode ser valiosa alternativa de transição, até que tenhamos um currículo ou curso específico que consolide os conhecimentos atuais disponíveis sobre a língua e o ensino de língua e mais adequado para a formação desses profissionais, professores de língua portuguesa – que reclamam a necessidade de maior aprofundamento de conhecimentos linguísticos na formação inicial (Moraes, 2016; Dias Delgado, 2018; Dias Delgado, Sturza, 2019; Matias, Severo, 2021; Souza, 2021; Smaniotto, Scos, 2023).

3.6 A transversalidade nas diretrizes curriculares

O histórico da transversalidade nos documentos oficiais mostra que essa abordagem passa de recomendação na LDB (1996) e PCN (1997) a obrigatória na BNCC (2017). Vieira, Souza e Hoepers (2022), como nós, defendem o valor da transversalidade (ou, abordagem pedagógica transversal para o ensino de língua portuguesa) e fazem a conexão entre linguística aplicada e educação nas aulas de língua portuguesa. O Quadro 3, a seguir, indica como a transversalidade aparece nos documentos contemporâneos que regem a educação no país.

Quadro 3: A transversalidade nas diretrizes curriculares

Documento	Ano	Transversalidade
LDB	1996	Abordagem transversal de conhecimentos recomendada.
PCNs	1997	- Abordagem pedagógica transversal recomendada; - Seis temas foram eleitos e deveriam ser tratados pelas disciplinas tradicionais: Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Saúde
Resolução CNE/CP nº 1, DCNs para os cursos de Pedagogia	2006	Possibilidades para uma abordagem transversal formativa para o ensino de língua

Resolução CNE/CP nº 2, DCNs para a formação inicial em nível superior (licenciaturas) e formação continuada	2015	Possibilidades para uma abordagem transversal formativa para o ensino de língua
Resolução CNE/CP nº 2, institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	- Novos direcionamentos e áreas de novidade, temas transversais tratados como Temas Contemporâneos Transversais (TCT); - Temas como conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis; direito de aprendizagem; - Seis temas e quinze subtemas compõem as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas como Temas Contemporâneos Transversais (TCT) por meio de abordagem transversal: 1) <i>Meio Ambiente</i> - 1) Educação Ambiental, 2) Educação para o Consumo; 2) <i>Economia</i> - 3) Trabalho, 4) Educação Financeira, 5) Educação Fiscal; 3) <i>Saúde</i> - 6) Saúde, 7) Educação Alimentar e Nutricional; 4) <i>Cidadania e Cívismo</i> - 8) vida Familiar e Social, 9) Educação para o Trânsito, 10) Educação em Direitos Humanos, 11) Direitos da Criança e do Adolescente, 12) Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; 5) <i>Multiculturalismo</i> - Diversidade Cultural, 14) Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; e 6) <i>Ciência e Tecnologia</i> - 15) Ciência e Tecnologia - Obrigatoriedade da abordagem pedagógica transversal em currículos escolares.

Fonte: Vieira, Souza e Hoepers (2022) sobre LDB, PCNs e BNCC; elaboração da autora, acrescentando a perspectiva que as Resoluções CNE/CP nº 1, de 2006 e CNE/CP nº 2, de 2015, indicam.

O quadro sintetiza como a transversalidade é recomendada nas diretrizes curriculares na educação brasileira contemporânea. Porém, observamos, ainda não tem sido compreendida como uma diretriz necessária para a formação inicial dos professores de língua portuguesa, uma abordagem formativa como desenvolvida em Portugal (Sá, 2016, 2024; Sá e Mesquita, 2020). Como observado, a própria Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, dos cursos de Pedagogia, e a CNE/CP nº 2, de 2015, de diretrizes para a formação inicial em nível superior (licenciaturas) e formação continuada, já indicam possibilidades de como a transversalidade pode se constituir numa importante abordagem formativa para os professores de língua portuguesa na Educação Básica. Por outro lado, Sá e Mesquita (2020) indicam a necessidade de novas diretrizes curriculares, em Portugal, que contemplem mais especificamente a abordagem transversal para o ensino da língua portuguesa na formação docente.

Pilati e a comissão da Educação Básica e outros GTs da Abralín, na avaliação da BNCC (Abralín, 2024) também pleiteiam novas diretrizes para o caso brasileiro, consolidando o que há de avanços sobre competências necessárias para análise linguística e capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização até o final da educação básica -

competências que dependem diretamente da qualidade da formação linguística dos docentes da Educação Básica.

Isso precisa ser enfrentado e o que defendemos, embora indicando a alternativa da abordagem transversal para o ensino da língua portuguesa (Sá, 2016, 2024; Sá e Mesquita, 2020) como uma etapa de transição na formação em Pedagogia, não substitui o debate amplo e a ação concreta quanto à necessidade de uma nova e específica formação em nível superior. Reiteramos que não é uma formação em nível médio que permitirá efetivo ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tampouco em Pedagogia ou Letras, da forma como se apresentam essas licenciaturas atualmente (Cartaxo, 2016).

Como defendemos nesta tese, se as metas do Plano Nacional de Educação não são alcançadas, entre outros motivos que fogem ao debate desta tese mas interferem decisivamente [a condição de país dependente e subdesenvolvido, nos limites da democracia burguesa], está a inadequada formação linguística nos cursos de Pedagogia – o curso superior com maior número de alunos matriculados (887.695, das quais 733.253 matrículas na EaD³⁷). Enquanto não houver adequada educação linguística dos profissionais pedagogos, responsáveis pelas etapas iniciais da EB – sendo estes, reforçamos, professores de língua portuguesa -, não haverá mudanças.

Essa inadequação não é desconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, como revela a *Nota Técnica de Esclarecimento Sobre a Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, MEC/CNE, 2022): expressa literalmente a impossibilidade de formação dos licenciados em Pedagogia ao que se pretende:

Ao olhar os resultados educacionais de aprendizagem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, vê-se que apenas 57% das crianças brasileiras, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, são proficientes em Língua Portuguesa. Em Matemática, a taxa é ainda mais baixa, apenas 47% dessas crianças estão com aprendizagem adequada.

As defasagens de aprendizagem adquiridas nessa etapa de ensino apenas se intensificam ao longo da trajetória estudantil, fazendo com que, ao final do Ensino Médio, o aprendizado em Língua Portuguesa esteja no nível básico e de Matemática no nível insuficiente. Ao analisar os dados de alfabetização, vemos que mais da metade das crianças ainda estão com índices insuficientes de alfabetização aos 8 (oito) anos de idade.

Na Educação Infantil, a falta de especialização do professor que trabalhará com as crianças na Creche e na Pré-Escola pode gerar consequências negativas para a trajetória escolar desses estudantes por toda a vida.

Ao analisar o modo como os programas para formação de professores dos países que apresentam bons desempenhos dos seus estudantes, vê-se que esses cursos se estruturam a partir da especialização do professor que lidará com cada uma dessas diferentes etapas de ensino.

(...)

³⁷ Letras não figura sequer entre os dez cursos com maior número de alunos matriculados. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/pedagogia-direito-veja-ranking-dos-10-cursos-com-mais-alunos-matriculados/> Acesso em 28, out. 2025.

Fica evidente que a carga horária destinada aos cursos superiores de Pedagogia, como organizados até agora, não consegue formar um profissional que seja capaz de exercer a docência para crianças na Educação Infantil, para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Artes e Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para jovens e adultos, de gerir escolas e realizar atividades pedagógicas, entre outras. Dessa forma, selecionar a habilitação específica do curso possibilita a capacidade de estruturar matrizes curriculares que consigam lidar com especificidades e complexidades de cada uma dessas etapas e áreas, garantindo, assim, a melhor formação possível a esses profissionais que impactarão a trajetória acadêmica das crianças por toda a vida. (Brasil, MEC/CNE, 2022, p. 2-3 – grifos nossos)

Apesar da evidência constatada, a formação é mantida nos mesmos moldes, a Resolução nº 1/2006 segue vigente. A solução é tão equivocada quanto a manutenção: as habilitações não serão capazes de resolver, como não o formam enquanto estiveram vigentes, e a seguir o documento transfere para o estágio curricular a responsabilidade para sanar essa inadequação, como se fosse possível resolver – o que também não é efetivo.

Essas questões pedagógicas tratadas até aqui, apesar de relevantes, são também secundárias (Vieira Pinto, [1961] 2004), pois se resolvem apenas com um projeto de nação em que a educação – verdadeiramente nacional, rompendo com o projeto de educação burguesa para a classe trabalhadora [para o trabalho alienado] - seja central. Isso depende de que seja enfrentada e superada a ordem social vigente e o modelo de relações de produção que essa classe social mantém e que a mantém. Não se resolve com edições e edições de programas, pactos ou compromissos para alfabetização sem uma mudança profunda, só possível com a ruptura total com a forma atual de sociedade, a partir de um projeto de emancipação humana. Um projeto de educação verdadeiramente nacional, de uma nação consciente de si e voltada para si (Vieira Pinto, 1994, 2005, 2008), que vai se refletir na formação do profissional que ensina a língua.

No capítulo seguinte discutimos como a formação para o ensino de língua é compreendida no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, e o perfil de profissional concebido.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, MATRIZ CURRICULAR E EMENTÁRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA

A ciência é a forma de resposta adaptativa de que somente o homem se revela capaz por ser o animal que vence as resistências do meio mediante o conhecimento dos fenômenos, ou seja, mediante a produção da sua existência, a individual e a da espécie. Adapta-se ao mundo porque o adapta a si, ao descobrir as razões lógicas das coisas e dos acontecimentos, e ao modificá-las de tal maneira que sirvam ao propósito de assegurar a sua subsistência. Temos aqui excelente exemplo da unidade de ações contrárias e do determinismo contraditório que se trava entre o homem e o mundo, noção que só a dialética permite entender.

(Vieira Pinto, [1969] 2020, p. 91)

No capítulo anterior demonstramos as políticas linguísticas que a legislação educacional e diretrizes curriculares brasileiras implicam, no intuito de ressaltar a importância da base linguística para a formação docente em Pedagogia. Neste capítulo, o foco se desloca para uma avaliação da dimensão dos estudos linguísticos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho, e sua matriz curricular.

A partir do estudo realizado e capítulos anteriores, mostramos agora um exemplo do que foi tratado, a política linguística educacional de insuficiência de formação linguística nos cursos de Pedagogia, em um curso específico, a licenciatura em Pedagogia da Unir. A questão que direciona nossa pesquisa neste capítulo IV é: Como esse Projeto Político Pedagógico concebe a educação linguística na formação dos futuros profissionais? Buscamos, assim, explicitar a contraditória constituição do perfil do egresso no projeto pedagógico em relação à especificidade das etapas da Educação Básica na qual atuam os profissionais pedagogos no exercício da docência – o ensino de língua portuguesa.

Esta análise é feita associando a base teórica da linguística aplicada ao ensino de língua (Almeida Filho, 1993, 2011, 2020, 2022), considerando especificidades linguísticas

necessárias ao professor alfabetizador (Cagliari, 1999, 2002, 2006a, 2006b, 2011, 2019), e a centralidade da docência para a profissão, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 e a legislação e diretrizes tratadas no capítulo anterior.

Embora não tenha sido possível abordar os projetos pedagógicos de todos os seis cursos de Pedagogia da Unir no presente trabalho, ressaltamos que todos foram preliminarmente analisados, assim como suas matrizes curriculares. O projeto inicial do curso em análise foi a base para os demais projetos de cursos de Pedagogia dos *campi* de Guajará-Mirim, Vilhena, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Ariquemes.

Historicamente, o debate pela atualização dos projetos pedagógicos na Instituição iniciou nos anos 1990, quando havia os cursos de Porto Velho, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Vilhena e Rolim de Moura, e um curso de férias em Ariquemes (Unir, 2013a, 2018b). Contudo, as dificuldades logísticas da época levaram cada *campus* a desenvolver seu próprio projeto (UNIR, 2013a).

O curso de Pedagogia do *campus* de Rolim de Moura tem o projeto pedagógico mais antigo, data de 2008, em vigência desde 2009; o de Guajará-Mirim é de 2016, com vigência a partir de 2017; os de Ariquemes e Ji-Paraná, de 2018; o curso do *campus* de Vilhena tem projeto de 2009 (coleta realizada em março de 2023 e maio de 2025) e é o curso que conta também com a atualização mais recente, de 2023. O foco no tripé ensino, pesquisa e extensão é marca de todos os projetos, uma repercussão das diretrizes curriculares.

Em termos de bases teóricas, o pensamento pedagógico crítico brasileiro marca a elaboração desses documentos, assim como a vinculação ao Construtivismo e, em especial, à psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro. A exceção é a atualização do projeto pedagógico do curso de Vilhena (Unir, 2023), que rompe com essa abordagem e é também o único atualizado segundo a BNC-Formação (Brasil, MEC/CNE, 2019 - revogada em 2024), no entanto, apela à Literatura como uma das bases para enfrentar a questão, não à Linguística.

Complementar às linhas teóricas acima, a diversidade de eventos de letramentos, a produção de documentos e as variadas modalidades de avaliação, nos diferentes níveis de ensino, implantadas a partir do início dos anos 1990 no país, geraram incerteza entre professores alfabetizadores e de língua materna (Kleiman, 2008, p. 488). Kleiman ressalta que uma das razões para essas incertezas com a mudança paradigmática em curso reside no fato de que as teorias de linguagem que servem de base aos documentos não são claras aos docentes de cursos de Pedagogia, tampouco de Letras (Soares, 1997, *apud* Kleiman, 2008, p. 488).

Dito isso, de forma a tratar o que nos propomos neste capítulo, o estruturamos em cinco sessões, com a seguinte progressão: discutimos como a Língua/Linguagem é considerada

no projeto pedagógico e na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho; apresentamos uma análise das ementas do curso em questão que se relacionam diretamente ao ensino de língua/alfabetização, e uma análise das ementas de estágio em que pode ocorrer ensino de língua; ao final, problematizamos a formação em Pedagogia e a especificidade necessária, segundo nossa tese, para a atuação nas etapas da Educação Básica em que se concentra a ação do pedagogo: o ensino de língua, transversal aos demais conteúdos e constitutivo da subjetividade, como também da experiência na educação formal.

O curso de Pedagogia objeto desta análise, do *campus* de Porto Velho, é parte dos novos cursos criados com a nova universidade, no novo Estado de Rondônia. Nasce em 1982 com a habilitação em Magistério das disciplinas Pedagógicas e em Supervisão Escolar (Unir, 2013a, p. 18). O primeiro perfil de alunos era composto basicamente por servidores públicos, professores em exercício do magistério na rede oficial de ensino, principalmente na rede pública, e havia grande demanda reprimida, algo que se estendeu até meados dos anos 1990. Nessa década e nos anos 2000, o curso passou a receber o segundo perfil de alunos, mais jovens e ainda sem experiência profissional (Unir, 2013a, p. 18).

A primeira reestruturação curricular foi iniciada em 1986, e se estendeu até 1987; ocorreu durante a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Unir, assessorada pela Universidade Federal de Uberlândia e Fundação João Pinheiro (Unir, 2013a, p. 18). Nasce nesse movimento o projeto da Unir-Multicampi, que contou com a participação dos docentes do curso de Porto Velho para a elaboração dos projetos de criação dos cursos de Pedagogia nos novos *campi*, seguindo o projeto curricular do *campus* sede, na Capital.

Entre 1986 e 1989 foi executado o Projeto Norte de Interiorização (PNI) na Unir, com a implantação dos *campi* em Vilhena, Ji-Paraná, Guajará-Mirim, Cacoal e Rolim de Moura (Unir, 2018b, p. 5). Cursos parcelados e temporários foram criados a seguir, visando atender a necessidade dos municípios de Ariquemes, Ouro Preto do Oeste, Pimenta Bueno e Jaru para formação docente em cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, viabilizados por convênios firmados com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e as prefeituras desses municípios (Unir, 2018b, p. 6).

Atualmente a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Rondônia se distribui em oito *campi*: Porto Velho, Ariquemes, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena e é composta por cerca de 10 mil pessoas, entre docentes, técnicos administrativos, estudantes e trabalhadores terceirizados (Unir, 2025, p. 18). São oferecidos 64 cursos de graduação presencial, um curso EAD, 20 cursos de pós-graduação *lato*

sensu e 36 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com 19 mestrados acadêmicos e 11 profissionais; 04 doutorados acadêmicos e 02 profissionais, e abrangência em diversas áreas do conhecimento (Unir, 2025, p. 18)³⁸. São 264 grupos de pesquisa e 498 projetos de pesquisa em execução (Unir, 2025, p.29).

A instituição conta com 29 periódicos científicos (04 sem nenhuma publicação; 02 com apenas uma edição; 09 interrompidos e 11 ativos)³⁹ e uma editora, criada em 2001, que já publicou mais de 200 livros de 2000 a 2025, mas não conta com parque gráfico próprio, nem quadro de servidores administrativos, revisores ou diagramadores, apenas um editor (Edufro, 2022).

O relatório de gestão referente a 2024 (Unir, 2025) destaca avanços expressivos em diversas áreas e identifica seis desafios institucionais, em temas críticos que devem ser enfrentados nos próximos anos: ensino como transformação social e desenvolvimento amazônico; geração e aplicação de conhecimento para o desenvolvimento regional e social; inclusão social e diversidade; acolhimento e acessibilidade; fortalecimento da imagem institucional e integração com a sociedade; consolidação sustentável da infraestrutura

³⁸Há divergência de informações na página da instituição: Doutorado - Biodiversidade e Biotecnologia em Rede, Biologia Experimental, Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Educação Escolar, Ensino de Ciências e Matemática em Rede, Geografia – ainda não consta informação sobre o Doutorado em Letras, com processo seletivo em curso para a primeira turma de ingressantes, reunificado com o programa de Estudos Literários, com três linhas de pesquisa (disponível em: <https://editais.unir.br/certame/exibir/611> Acesso em 02, dez. 2025); Mestrado: Administração, Administração e Contabilidade, Administração Pública, Agroecossistemas Amazônicos, Biologia Experimental, Ciências Ambientais, Comunicação, Conservação e uso de Recursos Naturais; Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça, Educação, Educação Escolar, Educação Matemática, Ensino de Física, Ensino em Ciências da Natureza, Estudos Literários, Filosofia, Geografia, Gestão de Agronegócios e Sustentabilidade, Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, História da Amazônia, Letras, Matemática, Políticas Públicas, Psicologia, Saúde da Família; Especialização *lato sensu*: Docência do Ensino Superior, Educação e Práticas de Ensino Contemporâneas, Gênero e Diversidade na Escola, Gestão de Marketing, Gestão Escolar, Inovação, Sustentabilidade e Energias Renováveis. E ainda dois programas de residência: Residência Multiprofissional em Saúde da Família (Resmuf) e Residência em Medicina de Família e Comunidade (Coreme). Disponível em: <https://www.unir.br/pagina/exibir/662>; <https://www.unir.br/pagina/exibir/44>; <https://www.unir.br/pagina/exibir/404>. Acesso em 03, nov. 2025.

³⁹Algumas publicações tiveram início nos anos 1990, como a Revista do Centro de Estudos da Linguagem da UNIR (Reunir), 1990-1993, retomada em 2017, ativa; Revista de Estudos da Linguagem (Instrumento Crítico), 1998; 2018-2020, interrompida; Revista Praxis Pedagógica, 2000-2002 de forma impressa; retomada em 2018 no formato eletrônico, ativa; Igarapé (2013, ativa) e Labirinto (2010-2020 edições eletrônicas, a última volume 33, o que indica que teve números impressos que antecedem os eletrônicos, mas estão digitalizados - são dois outros títulos dedicados aos estudos da linguagem e cultura; Revista de Administração e Negócios da Amazônia é o periódico mais ativo, desde 2009, publicou 50 edições. Disponível em: <https://propeq.unir.br/pagina/exibir/13785> e https://edufro.unir.br/uploads/08899242/arquivos/Relatorio_EDUFRO_2022_1386537725.pdf. Acesso em 03, nov. 2025

universitária; fortalecer a capacidade institucional, no que concerne a pessoas, governança e gestão de recursos (Unir, 2025, p. 10).

Houve melhoria nas avaliações dos cursos da instituição junto ao MEC: de 16 cursos avaliados, 5 conquistaram o conceito máximo (nota 5) e 7 conseguiram elevar a pontuação anterior para a nota 4 (Unir, 2025, p. 12). Recentemente a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) recebeu conceito 5, a nota máxima, no processo de credenciamento da instituição no Ministério da Educação (MEC)⁴⁰, celebrado como o melhor resultado no histórico de avaliações. O curso de Pedagogia em análise recebeu conceito 3 em 2021 no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade – Brasil, MEC, Inep, 2022 – na mesma edição, os cursos de Ji-Paraná e Guajará-Mirim também tiveram nota 3; os cursos de Ariquemes, Vilhena e Rolim de Moura, nota 2), já o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), ligado ao mesmo departamento do curso de Porto Velho, na avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgada em 2026⁴¹ obteve nota 5.

Apenas em 2024 a instituição passou a contar com um Restaurante Universitário, inaugurado no *campus* de Porto Velho, mas os demais *campi* ainda não contam com esse recurso fundamental para os estudantes, como também não existe moradia estudantil – realidade para apenas 2,4% dos estudantes de IFEs (Andifes, 2014). A *Pesquisa de Perfil dos Graduandos das IFEs*, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Andifes (2014), registra o total de 80,32% de demanda potencial por assistência ao estudante nas IFES participantes da região Norte, na soma das categorias de classe social C, D e E, bem acima das demais regiões (Nordeste - 49,86%; Centro-Oeste - 50,77%; Sudeste - 39,88% e Sul – 34,55%; Andifes, 2014).

O hospital universitário, projeto que se estende há mais de uma década, para atender ao curso de Medicina, que existe desde 2009 na Instituição, deve se tornar realidade em breve: recentemente foi anunciado repasse de recursos para sua concretização⁴².

⁴⁰Realizado entre os dias 29 e 31 de outubro de 2025. Disponível em: <https://unir.br/noticia/exibir/11526>. Acesso em 13, nov. 2025.

⁴¹Disponível em: <https://www.unir.br/noticia/exibir/11844>. Acesso em 13, jan. 2026.

⁴²Disponível em: <https://propesq.unir.br/pagina/exibir/13785> e <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/rondonia-recebera-primeiro-hospital-universitario> e <https://unir.br/noticia/exibir/11418> Acesso em 03, set. 2025. Recentemente também houve o anúncio da instalação de outro hospital universitário por uma faculdade privada na Capital, com o reaproveitamento do prédio de um antigo hotel, há uma década fechado: <https://fcr.edu.br/novo-hospital-em-rondonia-faculdade-catolica-e-irb-prime-care-firmam-parceria-para-implementar-o-primeiro-hospital-escola-e-de-pesquisa-no-estado-de-rondonia/> Acesso em 23, out. 2025.

O Quadro 4 mostra os dados de matrículas, trancamento de matrículas e profissionais graduados pela Unir no período 2019-2023.

Quadro 4: Matrículas na Universidade Federal de Rondônia

Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Ingressantes	2666	2329	2369	2045	2312
Matriculados	9324	7814	7449	7068	7482
Desvinculados	1997	3056	1825	1561	1557
Trancados	259	266	355	692	460
Formados	1038	746	707	812	885

Fonte: Relatório de Gestão 2023, Ecograd/Universidade Federal de Rondônia, em Cordovil (2025)

Já o Quadro 5, a seguir, mostra as taxas de ocupação das vagas e sucesso na graduação, como também os dados de evasão na Unir, no mesmo período.

Quadro 5: Ocupação, sucesso na graduação e evasão na Universidade Federal de Rondônia

Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Taxa de ocupação de vagas	85%	86%	85%	87%	81%
Taxa de sucesso na graduação	41%	37%	33%	35%	36%
Evasão	19,2%	32,7%	25,9%	19,5%	18%

Fonte: Relatório de Gestão 2023, Universidade Federal de Rondônia (2024)

É possível perceber a redução do número de alunos matriculados no período, mas não fica claro o número de vagas ofertadas. Segundo o censo da educação superior de 2024 (Brasil, MEC, Inep, 2025a), um total de 23.664.880 vagas foram ofertadas no país: 982.899 nas IES públicas, entre estas, 586.246 nas IES federais; enquanto 22.681.981, ou 95,8%, são vagas nas IES privadas. Do total de vagas ofertadas, 18.590.273 são no ensino a distância (78,6%) e 5.074.607 presenciais (21,4%); as IES públicas respondem por apenas 161.583 vagas no ensino a distância; o restante é ofertado nas IES privadas, com 89,34% dessas vagas remanescentes – nas públicas esse percentual é de 10,66%. As estatísticas e índices do censo 2024 (Brasil, MEC, Inep, 2025b), registram 10.226.873 matrículas em 2.561 IES, o que indica uma relação matrícula/vaga de 43,21%. Ou seja, 56,78% das vagas ofertadas no ensino superior no país não foram ocupadas em 2024.

Na seção seguinte discutimos o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho e como o documento concebe a formação docente no que diz respeito ao ensino de língua.

4.1 O projeto político pedagógico de curso e o ensino de língua no curso de Licenciatura em Pedagogia

O Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura do *campus* de Porto Velho, é o documento do mais antigo entre os seis cursos de Pedagogia existentes na Universidade Federal de Rondônia; suas primeiras edições serviram de base para a criação dos demais cursos. Data de 2012 a elaboração deste projeto; foi aprovado em 2013, encontra-se em vigência, e é o sexto projeto pedagógico do curso em análise⁴³.

A implantação da LDB de 1996 trouxe ao debate na Unir a extinção das habilitações em Pedagogia, e em 1999 foi aprovada a habilitação em Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, sem participação da comunidade acadêmica (Unir, 2013a, fls. 19). Mas as pressões pelo perfil técnico do trabalho do Pedagogo e de gestão levaram a nova alteração, que em 2002 passa a ofertar a Habilitação em Docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Áreas Pedagógicas e Competência para a Gestão Educacional (Unir, 2013a, fls. 19).

O ano de 2005 também é um marco para os cursos de Pedagogia, em que se ampliam as discussões sobre a formação do pedagogo, com conflitos entre uma proposta de desenho curricular articulado institucionalmente, mas entendido por alguns *campi* como padronização (Unir, 2013a, fls. 20). Também é nesse ano que a proposta de efetivação de curso na modalidade EAD ganha a atenção dos docentes do curso – modalidade que não é objeto de análise desta pesquisa.

O curso adota a nomenclatura Licenciado em Pedagogia, forma profissionais para a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, organização e gestão de sistemas de educação (Unir, 2013a, fls. 7). O ingresso ao curso é anual, com oferta de 45 vagas e se dá por notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), processos seletivos complementares e atende a políticas de inclusão. As aulas são ministradas no período matutino, e a carga horária total é de 3.480 horas (Unir, 2013a, fls. 16). A matriz curricular é composta por 08 semestres, com período máximo de integralização em 12 semestres; considera cinco dias semanais e hora/aula de 60 minutos, com quatro aulas/dia.

⁴³ Disponível em: <https://ded.unir.br/pagina/exibir/10040> acesso em 02, jan. 2024.

A preocupação de pensar a Amazônia, produzir estudos sistemáticos de temas e problemas da região, formar profissionais que atendam interesses regionais, também contribuir com soluções para problemas voltados ao desenvolvimento econômico e social é ressaltada no documento. Além de se pautar pela legislação e diretrizes curriculares nacionais, são seguidos os princípios de entidades representativas de educadores, como Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES – Unicamp), Forum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR - Unir, 2013a, fls. 11).

Quanto à forma, a estrutura do PPP apresenta quatro seções/capítulos: Introdução/Contextualização; Organização didático-pedagógica; Estrutura administrativa e acadêmica do curso, Infraestrutura, e ainda as referências e anexos. A versão anterior data de 2008, ano em que o curso foi qualificado como excelente na avaliação discente no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Entre as justificativas para a atualização, o documento explicita a necessidade de reorganização na formação dos futuros docentes visando lidar com ainda altos índices de evasão, repetência, além de “qualificar melhor os discentes para maior esforço na área de alfabetização” (Unir, 2013a, fls. 14 - grifo nosso).

Sobre a concepção de currículo, é defendido um currículo dinâmico, a partir da pesquisa, ensino e extensão, que, de forma independente e integrada, se opõe a “práticas isolacionistas e fragmentadas, encontradas nos desenhos curriculares” (Unir, 2013a, fls. 14). A tensão entre formar intelectuais e formar técnicos, ou docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021) também é perceptível no documento.

Há uma tensão entre os documentos analisados no capítulo III e o PPP. Por um lado, observamos que existe a preocupação com a formação docente em relação ao campo de atuação e, de outro lado, os objetivos buscam responder a essa visão mais técnica, com direcionamento mais reflexivo, integrando o tripé constitutivo – ensino, pesquisa e extensão. Com isso, espera-se do futuro professor que ele retome sua prática como um lugar para estudo e pesquisa.

Objetivos do curso

Geral:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Específicos:

Formar professores aptos ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conforme a Resolução nº 01/CNE/CP, de 15 de maio de 2006, estas atividades compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Unir, 2013a, p. 9)

No entanto, os objetivos do curso acabam contradizendo a justificativa para a atualização do projeto em análise. A necessidade de um perfil voltado à formação para as etapas da Educação Básica, EI e EF1, um dos motivos de atualização do PPP, acaba sendo pulverizada diante da amplitude formativa exigida na Resolução nº 1 (Brasil, MEC/CNE, 2006), como indicam Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) e Erika Andrade (2021). O objetivo geral materializa o Art. 2º da Resolução nº 1, de 2006, que, embora sirva de direcionamento aos cursos, acaba por funcionar como um rigoroso controle (Massini-Cagliari, 2020), uma vez que, ao desobedecer às diretrizes, os cursos sofrem consequências, como a não obtenção de recursos financeiros (Andrade, 2021).

Sobre o perfil de egresso contemplado, o documento destaca como central a docência aliada à formação de pesquisadores, como também para as demais atividades escolares voltadas à gestão, planejamento, avaliação, educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos (Unir, 2013a, fls. 15). O exercício técnico-profissional é destacado como direcionamento a ser seguido na inserção desse profissional no sistema de ensino, nas escolas e demais instituições que demandem sua atuação. Como observado anteriormente, a tensão em relação ao perfil profissional está presente nos documentos diretrizes e projeto político pedagógico. Na citação a seguir, observa-se que há um direcionamento para articular os conhecimentos específicos da área, compreender seu campo de trabalho, para assim propor soluções para as questões que envolvem ensino-aprendizagem. Vejamos:

(...) necessidade de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) fazer uma revisão das necessidades e interesses dos acadêmicos de pedagogia e das demandas na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Rondônia (...).

Os esforços que vêm sendo realizados pelo sistema estadual e os municipais para atender a população das regiões mais distantes do estado têm sido total. Contudo, a demanda escolar apresenta um grande aumento face ao considerável crescimento da população escolarizável somados aos índices de evasão e repetência que se constata em cada ano, além de que os resultados do índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb) nas escolas rondonienses estão abaixo do esperado indicando necessidade de reorganização no curso de pedagogia de maneira que possamos

qualificar ainda mais nossos acadêmicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desprendendo um esforço maior nas áreas relacionadas ao processo de alfabetização e outras afins. (Unir, 2013a, fls. 13 – grifos nossos)

Além das necessidades e interesses dos alunos e demandas para a formação específica de professores para a EI e EF1, soma-se o baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - por sua vez, um dos resultados da deficiência que se procura sanar com o projeto em estudo. No entanto, a sequência do texto do próprio documento já indica um dos motivos do não atendimento ao que é central:

Para enfrentarmos esta realidade se faz necessário que adentremos criticamente nesta organização curricular do curso, sem contudo descaracterizá-lo, uma vez que [se] trata de um curso com excelente avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação [...] com notória respeitabilidade da sociedade de Porto Velho. (Unir, 2013a, fls. 13)

Ainda que seja ressaltada a necessidade de uma proposta cuja orientação seja “fortalecer a centralidade da docência, base comum do educador; teoria e prática como unidade na formação para a EB” (Unir, 2013a, fls. 5) e “qualificar ainda mais nossos acadêmicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desprendendo um esforço maior nas áreas relacionadas ao processo de alfabetização e outras afins” (Unir, fls. 13), a grande amplitude formativa exigida (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021), e o apego a uma percepção social dos docentes do curso, elaboradores do projeto político pedagógico, sobre a formação intelectual ofertada (não descaracterizar a formação - Unir, 2013a, fls. 13), não permitem o enfrentamento ao que o projeto se propõe [para o exercício técnico profissional, que é o direcionamento a ser seguido – o que reforça a tensão que vem sendo apontada nesses documentos quanto à formação em análise, em que a formação técnica é endossada].

O documento registra a necessidade de ampliação da oferta de vagas, pois havia, então, demanda urgente que deveria ser atendida (Unir, 2013a, fls. 22). O que pode ser diferente na realidade atual, como ocorreu com a atualização do PPP do curso no *campus* de Vilhena (Unir, 2023), em que se optou pela formação voltada para a Educação Infantil, excluindo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas foram mantidas as demais atividades pedagógicas. Outros 16 cursos de pedagogia foram registrados em funcionamento naquela cidade, sendo que apenas um é presencial (da própria Universidade) e os 14 restantes funcionam na modalidade EAD. Embora não seja indicado expressamente, é provável que essa grande quantidade de oferta de cursos tenha motivado a decisão de se focar na formação para a Educação Infantil.

O curso de Pedagogia no *campus* de Porto Velho, contava à época do PPP com cinco grupos de pesquisa ativos, dois deles com cinco linhas de pesquisa e outros três grupos, com três linhas, respectivamente (Unir, 2013a, fls. 22-27). Catorze docentes estavam lotados no departamento, com dois afastados para qualificação. Esses docentes atendiam a todas as licenciaturas da Universidade, totalizando naquele momento 30 turmas; também se ressalta a necessidade de contratação docente, pela sobrecarga acima de limites legais, acúmulo de atividades de docência na graduação, pós-graduação, pesquisa, coordenação e gestão (Unir, 2013a, fls. 22) – ou seja, a superexploração da força de trabalho (Marini, 2017) intelectual, não muito diferente do que ocorre com trabalhadores em outros campos, em que é exigida a intensificação do trabalho (Marini, [1973] 1981). Indica ainda uma grande mudança no meio acadêmico estatal: Vieira Pinto ([1961]1994) descrevia a universidade como reduto de “marginais superiores” (Vieira Pinto, 1994, p. 26) dedicados a “estudos balofos” (p. 85-86). Agora são obrigados à produtividade intensificada, que não condiz com o espaço de reflexão, de se suspender o ritmo frenético e pensar, característica específica da escola (Geraldi, 2020, 2024). Atualmente são dez grupos de pesquisa listados na página do curso, três deles já existentes à época do projeto⁴⁴.

Há um subitem do PPP que trata de Projetos de Inovações Pedagógicas (Unir, 2013a, fls. 48), que estimula a pesquisa-ação desde o ingresso do aluno e não se encerra com a licenciatura, mas ao longo da vida; é estimulada a colaboração com docentes e comunidade escolar visando intervenções na realidade escolar, buscando transformar situações, levando solução aos problemas diagnosticados. As onze áreas de abrangência citadas nominalmente têm relação direta com o ensino de língua, destacamos sete delas: Formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Inovações curriculares, Leitura e escrita, Distúrbios de aprendizagem, Alfabetização, Relação escola-família, nesta área, pelo forte atravessamento das crenças sobre a linguagem e o ensino de língua que afetam esses processos (Almeida Filho, 1993, 2011, 2014, 2018, 2022; Bagno, Rangel, 2005; Antunes, 2007).

Embora os projetos pedagógicos afirmem a identidade docente, não se observa a identificação desses profissionais como professores de língua portuguesa, o que é, de certa forma, uma incoerência, já que a reformulação indica o cuidado em formar para as etapas em que isso se dá. Um perfil intelectual e técnico predomina – como a citação anterior indica, marcado pelo apego a um perfil que não é mais a necessidade principal, mas remete a um passado histórico e o *status* alcançado pelo curso (Unir, 2013a, fls. 13). Isso [a não identificação

⁴⁴Disponível em: <https://ded.unir.br/pagina/exibir/2021> Acesso em 09, jan. 2026.

desses profissionais como professores de língua portuguesa] é algo que observamos ao longo da análise dos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares, na constituição das ementas dos seis cursos analisados, resguardadas as peculiaridades de cada curso. Repercutem exatamente o que as instauram: as diretrizes curriculares que, embora repletas de políticas linguísticas, como discutido no capítulo anterior, essas diretrizes apagam o linguístico (Silva, 2018; Nogueira, Dias, 2018), não consideram esses conhecimentos como constitutivos da formação em questão no que se refere ao ensino de língua (sempre nomeado como alfabetização).

O que é central para a área (Resolução 1, 2006, Art. 3º), pelo contrário, é serem técnicos da educação, pensadores, planejadores da educação, expressão da identidade inicial prevista para a Pedagogia, como registram Scheib e Durli (2011) - algo que observamos nos sete PPPs, todos elaborados a partir dessas diretrizes (Unir, 2008, 2009, 2013a, 2016, 2018a, 2018b, 2023).

A formação do licenciado em Pedagogia mantém resquícios do perfil técnico do pedagogo formado para a gestão escolar, supervisão e orientação, embora a docência seja a forma de atuação central entre as atividades que o licenciado em pedagogia pode desenvolver. E no exercício da docência, atua como professor no ensino de língua portuguesa, principal e transversalmente, nas etapas a cargo desse profissional na EB. O foco na docência parece pouco consistente, ainda atrelado ao perfil de curso que formava professores para o ensino técnico, de magistério, como fica demonstrado em Gatti, Rovai, Paro (1977) e na seção 4.6, e a partir do que está expresso no objetivo geral, mesmo destacando a docência na EI e EF1:

destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Unir, 2013a, fls. 9).

Também ilustra o impacto da amplitude formativa estipulada pela Resolução nº 1, de 2006 (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021), que exige do profissional dar conta de uma lista extensa de atribuições sem que haja clareza quanto à base linguística - Língua, Linguística Aplicada ao Ensino de língua (Almeida Filho, 1993, 2011, 2020, 2022) – necessária às etapas para as quais o curso forma. Isso não parece ser compreendido como fundamental, mesmo que seja ressaltada a valorização da formação para atuar na EI, com carga horária específica e criação de duas disciplinas específicas também para essa etapa (Unir, 2013a, p. 10).

No projeto em análise, teoria e prática são consideradas como unidade na formação:

Para que isso se efetive, faz-se necessário uma sólida fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa e, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno vincule-se às diferentes realidades, não como mero observador, como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão. (UNIR, 2013a, p. 5-6)

Sob a justificativa de se deixar para a prática docente, como “unidade entre teoria e prática” (Unir, 2013a, fls. 5), a necessária base linguística a que o professor terá contato no dia a dia, essa unidade não se consolida: como demonstramos ao longo do capítulo, não há teoria/conhecimentos linguísticos suficientes para isso.

Apesar de ter como um de seus princípios a interdisciplinaridade (Unir, 2013a, fls. 10), no caso do curso analisado, não há indicação de trabalho conjunto com a área de Letras/Linguística. Breves aproximações entre Letras e Educação, também Psicologia escolar nos programas de pós-graduação da Instituição tem ocorrido, mas não constam dados quanto a projetos conjuntos, laboratórios ou pesquisas conjuntas⁴⁵.

A formação em nível superior para as etapas da EI e EF1, como também observado, só passou a ser indicada como ideal com a LDB (Brasil, 1996); em 2026, a lei nº 15.326, de 6 de janeiro, alterou as Leis nº 11.738, de 16 de julho de 2008, passa a incluir os professores da educação infantil entre os profissionais do magistério, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que define os professores da educação infantil. Ainda convivem a formação em Magistério (nível médio) e nível superior.

Na seção seguinte aprofundamos a discussão sobre a matriz curricular do curso em análise.

4.2 A matriz curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia, campus Porto Velho

Como foi possível observar na seção anterior, a respeito do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* sede Porto Velho (Unir, 2013a), ainda que tenha sido reelaborado visando uma formação que atendesse à

⁴⁵Sobre as aproximações entre Pedagogia e Letras, comunicação pessoal da co-orientadora desta pesquisa, que foi docente do Programa de Pós-Graduação em Letras no período 2009-2021, também atuou como membro de colegiado, coordenadora e vice-coordenadora em diferentes momentos. Pela leitura da descrição dos grupos de pesquisa nas páginas dos cursos de Letras e Pedagogia, observamos que não se conectam, apenas dois grupos do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas (DALV) definem estudos voltados para o ensino de língua de forma explícita, embora outros também o façam sem que a informação seja expressa na descrição; a maioria se volta para a literatura, estudos do discurso, retórica, filologia, questões culturais de forma mais ampla. Sintomático dessa ausência de direcionamento para a formação para o ensino de língua também é a oferta das disciplinas optativas no projeto pedagógico do próprio curso de Letras – Língua Portuguesa vigente (Unir, 2018c): das dez disciplinas ofertadas, não consta nenhuma na área de linguística ou ensino de língua, todas são voltadas à Literatura/Estudos literários.

exigência de um perfil de docência voltado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não fica claro como isso seria possível.

Insistimos, essas etapas implicam profundos conhecimentos linguísticos para a formação dos egressos (Cagliari, 2002, 2006a, 2019; Lopes, 2017). Alguns pontos não permitem que o ajuste pretendido na formação inicial para a docência nas etapas EI e EF1 se consolide. O projeto reverbera as diretrizes curriculares nacionais para a formação desses profissionais (Brasil, MEC/CNE/CP, 2006); a amplitude formativa (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021; Smaniotto, Scos, 2023) exigida funciona como uma amarra, de forma a impedir a especialização necessária para, possivelmente, a principal atribuição dos egressos: a docência na EB – EI e EF1, em que tem início o ensino de língua portuguesa de forma regular e é transversal aos demais conteúdos. Vejamos agora como a matriz curricular é mobilizada nessa formação, aspirando cumprir a especificidade a que se propõe o curso nesse projeto pedagógico.

Procuramos, então, responder à pergunta: Qual a dimensão dos estudos linguísticos nas ementas voltadas ao ensino de língua do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* - sede Porto Velho? Nosso objetivo foi verificar como os conhecimentos linguísticos são contemplados nas ementas desse curso; e a seguir, se há articulação entre as disciplinas voltadas ao ensino da língua e demais disciplinas de estágios em que é possível o ensino de língua no ementário do curso de Pedagogia nesta instituição. Reiteramos que os conhecimentos linguísticos são exigidos pelas políticas linguísticas demandadas pela legislação e pelas próprias diretrizes curriculares (como tratamos no capítulo III), que os pressupõem, e pela exigência da realidade local para o perfil de egressos que a edição desse Projeto Político Pedagógico (Unir, 2013a) buscou solucionar.

Embora os outros cursos de Pedagogia da Instituição (Guajará-Mirim, Rolim de Moura, Vilhena, Ji-Paraná e Ariquemes) tenham modificado alguns aspectos de seus projetos ao longo do tempo, buscando caracterizar as especificidades locais, pelo mesmo ponto ressaltado quanto à legislação e diretrizes curriculares, a estrutura curricular dos cursos acaba sendo bastante semelhante.

Sobre a opção metodológica de termos circunscrito o capítulo às análises das ementas e desprezado planos de curso das disciplinas selecionadas, primeiro justifica-se pela limitação de tempo da pesquisa – o fato de nossa formação inicial ter se dado em outra área exigiu um universo de leituras para a apreensão do objeto; em segundo, mas não menos importante, as ementas são a referência inicial que é a própria matriz do curso, já que também comumente planos de curso não são seguidos à risca, sofrem alterações ao longo do semestre, ajustes, sendo

mais uma referência para orientar o trabalho e são refeitos constantemente – mas no curso em questão, não foram objeto de análise.

Nancy Nonato de Lima Alves (2012) confirma a percepção que tínhamos a respeito do ementário: se a ementa é omissa sobre determinados pontos relevantes para a formação do professor - de língua na EI e EF1 – deixa-se a cargo do professor, individualmente, resolver como ministrar tal conteúdo. Considerando que uma ementa vaga num PPP, que é um planejamento coletivo, discutido e rediscutido ao longo do tempo de elaboração do projeto, relegar-se aos planos de cursos anualmente a tarefa de explicitar as peculiaridades, faz com que esses documentos sejam, então, mais personalizados, variáveis e inconstantes (Alves, 2012). Passam a depender, então, do professor que assume a disciplina, da compreensão que tenha da área e do conteúdo que vai lecionar; ou seja, conduz a disciplina com base em um ponto de vista individual (Alves, 2012) - mesmo que submetido à apreciação departamental, ou colegiada⁴⁶.

Para a análise das ementas do curso em estudo, inicialmente pretendíamos restringir apenas às ementas de disciplinas voltadas ao ensino de língua, mas considerando a abordagem transversal de ensino da língua (Ançã, 2015, 2017; Sá, 2012, 2015, 2024; Alves, 2015) defendida como possibilidade/necessidade na formação em Pedagogia, consideramos importante ampliar a reflexão para as ementas de prática de estágio supervisionado da matriz curricular. Com isso, indicar possibilidades de articulação com o ensino de língua ao longo da formação inicial, apontando a especificidade que o projeto pedagógico se propôs a construir. Iniciamos apresentando a matriz curricular e em seguida, nossa análise das ementas diretamente voltadas ao ensino de língua.

A matriz curricular do curso de Pedagogia está em vigência desde o primeiro semestre de 2014. São listados 30 itens que compõem o “conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, identificados em cada um dos Eixos Curriculares (...) para o trabalho pedagógico” (Unir, 2013a, fls. 29) - no documento as competências são entendidas “criticamente e ressignificadas”, reafirma a formação omnilateral (fls. 33). Nenhum dos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes listados explicita a vinculação a uma base de conhecimentos linguísticos que contemplem o perfil requisitado pela realidade local e para o qual o projeto pedagógico pretensamente se voltaria. Por outro lado, mesmo com a ausência de forma expressa, a vinculação a uma base linguística se dá; dezesseis desses itens têm relação

⁴⁶Temos ciência também do desafio e dificuldades quanto à elaboração de um projeto pedagógico e matriz curricular, a sobrecarga que se dá sobre alguns profissionais, o acúmulo de funções e atividades docentes e burocráticas e, de forma alguma, menosprezamos tal trabalho, tampouco a complexidade intrínseca a ele.

transversal com a linguagem e o ensino da língua materna, e diretamente implicam/pressupõem políticas linguísticas no interior do próprio curso e da formação planejada para a EI e EF1 – mas não se explicita a língua, temos o apagamento do linguístico (Silva, 2018; Nogueira, Dias, 2018). Destacamos os itens 4, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26-30 (Unir, 2013a, fls. 33-35), a seguir:

- (...)
- 4. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- (...)
- 9. Dominar princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constitua(m) objeto de sua prática pedagógica;
- (...)
- 11. Compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho;
- (...)
- 13. Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais e outros profissionais da instituição;
- 14. Incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa do povo brasileiro;
- 15. Atuar com pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- 16. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- 17. Articular ações dos diversos setores da instituição em que atua em torno de projetos coletivos;
- (...)
- 20. Dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- 21. Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- 22. Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- 23. Elaborar o projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: justiça social, cooperação, responsabilidade e compromisso;
- (...)
- 26. Realizar pesquisas sobre processos de ensinar e aprender em diferentes contextos socioambientais;
- 27. Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- 28. Aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar;
- 29. Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias de cada cultura;
- 30. Atuar nas escolas de remanescentes de quilombos, do campo e indígena (Unir, 2013a, fls. 33-35)

Todos os itens elencados têm o ensino de língua como transversal e estão alinhados à Operação Global de Ensino de Língua e Operação Geral de Formação (OGEL/OGF) de

Almeida Filho (2015, 2022). Como exemplo, o de número 11 - “Compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho” (Unir, 2013a, fls. 33-35). No entanto, apesar do excerto destacado se aproximar da Operação Geral de Formação (Almeida Filho, 2015, 2022), como ressaltado, o conhecimento linguístico não é contemplado como uma das bases necessárias nessa formação para o ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, graças à amplitude formativa exigida (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021; Smaniotto, Scos, 2023), indica o que apontamos anteriormente: a ausência de identificação no perfil quanto à formação de professores de língua portuguesa, que, quando muito, entendem-se alfabetizadores (Melo, 2022). Compreendemos que esses profissionais são professores de língua portuguesa (alfabetizar nessa língua = ensinar língua), algo que precede o perfil para a pluridocência. Há a necessidade de conhecimentos de base linguística na formação inicial desses professores, condizente com o que ensinam e com as etapas em que atuam.

O projeto pedagógico destaca o fato de Pedagogia ser uma área de conhecimento aplicada (Unir, 2013a, fls. 36) – na EI, EF1, EJA - logo, uma área aplicada ao ensino de língua portuguesa, o que, entendemos, a vincula diretamente à Linguística Aplicada e à sub-área de Ensino de Língua (Almeida Filho, 1993, 2006, 2011, 2014, 2022) - como discutimos no capítulo II e na seção 4.5, mais a frente.

No documento são descritos os seguintes núcleos para consolidar a articulação dos componentes curriculares: Núcleo de Estudos Básicos – Eixo: Educação e Sociedade (NEBES); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), Eixos: Gestão e Organização do Trabalho Educativo (NADEGE) e Fundamentos e Práticas Pedagógicas (NADEFP); e Núcleo de Estudos Integradores (NEI). O Quadro 6 a seguir demonstra essa articulação ao longo da matriz curricular.

Quadro 6: Matriz curricular do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura

MATRIZ CURRICULAR CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS – UNIR/CAMPUS DEPORTO VELHO							
Semestre	Código	Disciplinas	Créditos	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total	Pré-requisitos
1º	NEBES	História da Educação	04	80	-	80	-
	NEBES	Filosofia	04	80	-	80	-
	NEBES	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica	04	80	-	80	-

	NEBES	Psicologia do Desenvolvimento	04	80	-	80	-
	NEBES	Sociologia da Educação	04	80	-	80	-
	Sub-total semestre		20	400	-	400	-
2º	NEBES	Filosofia da Educação	04	80	-	80	-
	NEBES	Epistemologia da Educação	04	80	-	80	-
	NEBES	Psicologia da Aprendizagem	04	60	20	80	-
	NADEFP	Psicomotricidade	04	80	-	80	-
	NEBES	Sociolinguística	04	80	-	80	-
	Sub-total semestre		20	380	20	400	-
3º	NADEGE	Didática	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I	04	60	20	80	-
	NEBES	Políticas Públicas e Legislação Educacional	04	60	20	80	-
	NADEGE	Avaliação Educacional	04	80	-	80	-
	NADEGE	Tecnologia Aplicada à Educação	04	60	20	80	-
	Sub-total semestre		20	320	80	400	-
4º	NADEGE	Currículo e Educação Básica	04	80	-	80	-
	NADEGE	Educação especial	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas do Ensino de Múltiplas Expressões Artísticas	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	20	80	-
	Sub-total semestre		20	320	80	400	-
5º	NADEGE	Gestão Educacional	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas da Alfabetização I	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas do Ensino da Matemática	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas da Recreação e Jogos	04	60	20	80	-
	Subtotal		16	240	80	320	-
	NEI	Estágio Supervisionado Educação Infantil	04	-	-	80	*
	Sub-total semestre		22	240	80	400	-
	NADEFP	Educação de Jovens e Adultos	04	60	20	80	-
	NADEFP	Fundamentos e Práticas da Alfabetização II	04	60	20	80	-

** Didática.

*** Políticas Públicas em Educação; Gestão Educacional.

**** Fundamentos e Prática do Ensino da Arte; Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Prática da Alfabetização I; Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática; Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos; Fundamentos e Prática da Alfabetização II.

***** Fundamentos e Prática do Ensino da Arte; Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Prática da Alfabetização I; Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática; Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos; Fundamentos e Prática da Alfabetização II; Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências; Fundamentos e Prática do Ensino de Geografia; Fundamentos e Prática do Ensino da História.

Fonte: Unir (2013a, fls. 29-31), adaptado pela autora. Destacadas as disciplinas cujas ementas foram analisadas.

Na matriz curricular temos um total de 640 horas/aula em que são tratados conteúdos linguísticos – ou em que há a possibilidade disso ocorrer -, o que corresponde a 18,39% da carga horária do curso (3.480 horas). As disciplinas práticas de estágio (quatro de cinco estágios) em que há possibilidade de tempo dedicado ao ensino de língua, tiveram o tempo contabilizado no total em cada um deles, por não ser possível estimar percentuais; a carga horária desses quatro estágios equivale a 260 horas (de um total de 300 horas de estágio), ou 7,47% da carga horária do curso.

Entre a carga horária obrigatória e os estágios, o conteúdo voltado ao ensino de língua pode chegar a 25,86% da carga horária obrigatória do curso (3.480 horas). O sexto semestre, graças às disciplinas de estágio em que pode ocorrer o ensino de língua, tem potencialmente a maior concentração de conteúdos linguísticos na matriz curricular. A depender de quantas disciplinas optativas voltadas a conteúdos de língua e/ou linguagem sejam ofertadas, o percentual de conteúdos linguísticos na formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho, pode chegar a 27,01% da carga horária total, com uma disciplina optativa, ou até 28,15%, se duas optativas de língua e/ou linguagem forem ofertadas – nos dois casos, já contabilizado os estágios. O Quadro 7 demonstra esses percentuais.

Quadro 7: Percentual de disciplinas de ensino de língua e estágio em relação à carga horária total

Carga horária total do curso	Carga horária obrigatória disciplinas de ensino de língua	Percentual da carga horária disciplinas de ensino de língua	Carga horária de estágio voltado ao ensino de língua*	Percentual de horas de estágio em ensino de língua*	Percentual total de disciplinas obrigatórias + estágio em ensino de língua*
3.480 horas	640 horas	18,39%	260 horas	7,47%	25,86%
Carga horária total do curso	Carga horária obrigatória disciplinas de	Percentual da carga horária obrigatória	Carga horária de estágio voltado ao ensino de	Percentual de horas de estágio em ensino de	Percentual total de disciplinas obrigatórias +

	ensino de língua + 1 optativa língua/linguagem	disciplinas de ensino de língua + 1 optativa língua/linguagem	língua*	língua*	estágio em ensino de língua* + 1 disciplina optativa língua/linguagem
3.480 horas	680 horas	19,54%	260 horas	7,47%	27,01%
Carga horária total do curso	Carga horária obrigatória disciplinas de ensino de língua + 2 optativas língua/linguagem	Percentual da carga horária obrigatória disciplinas de ensino de língua + 2 optativas língua/linguagem	Carga horária de estágio voltado ao ensino de língua*	Percentual de horas de estágio em ensino de língua*	Percentual total de disciplinas obrigatórias + estágio em ensino de língua* + 2 disciplinas optativas língua/linguagem
3.480 horas	720 horas	20,68%	260 horas	7,47%	28,15%

Fonte: A autora, a partir da matriz curricular 2013 (Unir, 2013a, fls. 29-31). * Estágios em que há possibilidade de tempo dedicado ao ensino de língua, contabilizados integralmente, por não ser possível estimar.

Na seção a seguir apresentamos nossas análises do ementário quanto aos conteúdos diretamente relacionados ao ensino de língua, em que avaliamos como os conhecimentos linguísticos são contemplados nas ementas que explicitamente se vinculam ao ensino de língua nesse curso.

4.3 As ementas de disciplinas de ensino de língua e linguagem

Depois de apresentada a matriz curricular do curso e como é estruturada, nesta seção analisamos as ementas voltadas ao ensino de língua e linguagem do curso de Pedagogia do *campus* de Porto Velho, da Universidade Federal de Rondônia. Damos continuidade à pesquisa para verificar qual a dimensão que têm os estudos linguísticos no interior da matriz curricular desse projeto político pedagógico de curso.

Sobre o que Rodrigues (1966) destacava há seis décadas quanto à falta do conhecimento adequado [linguístico] ou da desconsideração desse conteúdo na formação docente, pontuamos que algumas dessas questões têm sido tratadas na formação inicial em Pedagogia. Os cursos de Pedagogia dos *campi* de Porto Velho e Ariquemes, por exemplo, ofertam a disciplina Sociolinguística, que tem evidenciado questões como variação linguística, preconceito linguístico, diversidade linguística.

Nos Quadros 7 a 17 são apresentadas as ementas e objetivos das disciplinas relacionadas ao ensino de língua, em seguida apresentamos nossas considerações sobre as mesmas.

Quadro 8 – Disciplina *Sociolinguística*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Sociolinguística	Introdução aos estudos linguísticos. Objeto de estudo da sociolinguística. Conceitos introdutórios e pressupostos teóricos. Língua e sociedade: as variações diatópicas, diastráticas e diacrônicas. Variações de registro. Variedades linguísticas e contexto social e cultural. A norma culta, as variações e o erro linguístico. As interfaces do preconceito linguístico. As interfaces da Sociolinguística para o ensino de língua materna e/ou estrangeira.	Avaliar a aplicação do corpo teórico da sociolinguística à prática docente da língua materna, buscando a dialética dos atuais discursos linguísticos sobre a sociolinguística para intervir criticamente no ensino, orientação e supervisão, contribuindo para que a relação aluno e professor seja desenvolvida com estratégias que valorizem os aspectos sociais inerentes à língua.

Fonte: Unir (2013a, fls. 64-65), adaptado pela autora.

A disciplina *Sociolinguística* (2º semestre) compõe o Núcleo de Estudos Básicos (NEBES), o que demonstra o compromisso de construir a formação ministrada a partir de uma perspectiva que compreende a língua e a linguagem na interação em sociedade e como base para essa formação. É disciplina introdutória aos estudos linguísticos na matriz curricular⁴⁷, a primeira ementa que promove uma discussão sobre a língua e a linguagem. Equivale a 20% da carga horária desse semestre.

O grande trunfo da ementa é prever nos objetivos o preparo docente para intervenções seja no ensino, seja na orientação, ou na supervisão – o que em geral não é observado, como se apenas na docência o conhecimento sobre a língua e as questões políticas diretamente envolvidas tivesse importância. O profissional deve entender o ensino e aprendizagem da língua e da linguagem nessas três áreas de atuação na estrutura escolar, não apenas na docência.

A ementa, os objetivos e também a bibliografia mantêm coerência. Percebe-se a preferência/vinculação a um autor específico, Marcos Bagno (dois itens na principal – 2000, 2011, e dois na complementar – 2012, 2006), seguido de Stella-Maris Bortoni-Ricardo (dois itens na principal - 2004, 2005).

Quadro 9 – Disciplina *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I	Concepções de infância e suas implicações para o trabalho pedagógico junto às crianças de até cinco anos de idade. As crianças e a diversidade nas	Pretende-se possibilitar aos/as alunos/as do curso de pedagogia a construção de conhecimentos no campo da Educação Infantil que contribuam para que, ao final da disciplina, o estudante possa ser capaz de

⁴⁷ Durante a reunião de apresentação da atualização do PPP do curso de Letras – Língua Portuguesa aos alunos da mesma instituição, em 01 de dezembro de 2025, um representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE), aluno do curso de Pedagogia, informou que essa disciplina foi retirada da matriz curricular do curso de Pedagogia na atualização do PPP em elaboração/aprovação nesse curso.

	culturas contemporâneas. A construção da identidade pessoal e coletiva (etéria, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística, religiosa, etc.) nas interações, relações e práticas cotidianas da cultura contemporânea. Interações sociais, afetividade e aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural. Políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil: breve retrospectiva. Direito da criança à educação em seu contexto histórico e legal e os movimentos contemporâneos de luta pelo direito à Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil; áreas do desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, projetos. Propostas pedagógicas: análise de propostas municipais à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Projeto político-pedagógico e seu comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças, com a prática inclusiva e com a valorização da diversidade sócio-cultural no cotidiano de creches e pré-escolas: subsídios para sua elaboração e revisão. Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Infantil (2009) e demais documentos orientadores de políticas de educação infantil. A educação infantil no contexto local: história, concepções e situação do atendimento.	desenvolver reflexão sobre as diferentes concepções de infância; compreender a Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, a partir da análise dos aspectos legais e das práticas político-pedagógicas vigentes na creche e na pré-escola; conhecer e a analisar as políticas públicas atuais voltadas para a Educação Infantil; compreender a importância do lúdico na prática educativa com crianças da etapa da educação Infantil para a constituição do sujeito através do jogo simbólico, desenvolver análise crítica dos condizantes socioculturais, políticos e ideológicos presentes na formação do profissional da Educação Infantil; analisar o projeto político pedagógico para a educação infantil bem como as tendências da organização curricular na Educação Infantil à luz das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil; conhecer a educação infantil no contexto local: história, concepções e situação do atendimento.
--	--	---

Fonte: Unir (2013a, fls. 67-69), adaptado pela autora.

Na ementa da disciplina *Fundamentos e Prática da Educação Infantil I* (3º semestre), a única referência à linguagem se volta à identidade lingüística, explicitada num dos pontos que trata da relação entre a criança e diversidade nas culturas contemporâneas e questões de identidade pessoal e coletiva. Equivale a 20% da carga horária desse semestre, como o semestre anterior. Em outros pontos da ementa, questões de diversidade e identidade cultural – e lingüísticas – estão também implicadas, mas não são explicitadas: como pensar sobre o currículo, inclusão e diversidade sociocultural. Nos parece problemático que se foque apenas esse aspecto (identidade), em detrimento de conhecimentos necessários sobre o processo de aquisição da linguagem, propriamente, em crianças da faixa etária de 0-5 anos, em uma disciplina de fundamentos e prática – que apenas serão abordados na sequência da disciplina (*Fundamentos e Prática da Educação Infantil II*, 4º semestre, que tratamos nas próximas páginas).

A legislação e diretrizes curriculares são contempladas, com foco nas áreas de desenvolvimento - perspectiva principal na ementa, currículo e políticas de educação infantil. Nos objetivos da ementa não há menção sobre o que se pretende a respeito do aspecto linguístico (reduzido ao aspecto cultural – identidade linguística), como também não há articulação entre a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento, aquisição da linguagem e ensino da língua e da linguagem no universo dessa etapa da EB.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), a Agenda de Compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil (Brasil, 2004), a Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Criança (Brasil, 2015) e o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) são marcos legais que dão novo direcionamento aos cuidados de saúde, com metas não mais centradas apenas na sobrevivência física das crianças, mas englobam “aspectos de ordem social, emocional, cognitiva e de linguagem” (Da Silva et al, 2013a, *apud* Mayrink, Lamego, Tavares, 2021, p. 316). No Brasil, 31,6% das crianças em idade pré-escolar, institucionalizadas ou não, apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, em que a área da linguagem é a “mais fortemente afetada nas crianças com suspeita de atraso (Torquato et al, 2011, *apud* Mayrink, Lamego, Tavares, 2021, p. 323). Os dados que as autoras apresentam são forte evidência para a necessidade de aprofundamento de estudos linguísticos nos cursos de Pedagogia, de modo a permitir ação no âmbito educacional complementar à área de saúde – que, no entanto, muitas vezes ignora questões que são propriamente linguísticas, mas normalmente entendidas e tratadas como problemas cognitivos (Cagliari, 2006b). Uma base de conhecimentos linguísticos pode ajudar a compreender melhor tais questões e permitir intervenções mais assertivas.

Como tratamos no capítulo II, para uma ementa como essa, a um curso que se volta à formação para EI e EF1, além do já observado, poderiam ser tratados aspectos como o sistema fonológico, o aparelho fonador, fonética articulatória, a maturação na produção dos sons, para que o futuro docente compreenda o desenvolvimento da criança também na perspectiva linguística - uma das bases do trabalho pedagógico na docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como defendemos nesta tese. É crucial ao egresso conhecimentos que possibilitem compreender as etapas de aquisição da linguagem, a partir da ciência da linguagem (Cagliari, 2001), contemplando a interdisciplinaridade propalada no Projeto Político Pedagógico (Unir, 2013a, fls. 10).

A interdisciplinaridade, no caso da formação para EI e EF1, não seria apenas interdisciplinaridade, mas um direcionamento deliberado pelas bases necessárias a constituir a especificidade dessa formação, Pedagogia, Linguística e Psicologia, como indicava a percepção

dos formadores do Curso Normal, em Rovai, Gatti, Paro (1977). O programa mínimo de Coseriu (1980b) para a formação na área de linguagem seria: filosofia da linguagem, psicologia da linguagem/ psicolinguística/ linguística cognitiva. Mas a Psicologia como base preferencial para alfabetizar, isolada da Linguística, não tem se mostrado adequada (Cagliari, 2001).

A bibliografia não traz títulos da ciência linguística que contemplem a única referência linguística expressa na ementa, identidade linguística; consta apenas um título com menção à área da linguagem na bibliografia complementar: Vygotsky (1987), *Pensamento e Linguagem*, na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, não da linguística/ensino de língua ou aquisição linguística. Os títulos em sua maioria são da própria área de Educação/Pedagogia.

Quadro 10 – Disciplina *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II	Observação, registro, documentação, planejamento (rotinas, sequências didáticas) e avaliação na Educação Infantil: questões para a prática pedagógica. A especificidade de creches e pré-escolas no que diz respeito a: organização e gestão do espaço; organização e gestão do tempo (tempo individual, tempo de relações em pequenos grupos e no coletivo – equilíbrio entre atividades mais calmas e mais movimentadas); agrupamentos das crianças e as possibilidades de convivência com diferentes faixas etárias; rotinas de atividades,; interrelações entre educar e cuidar, mente-corpo; racionalidade-desejo; valorização e construção da autonomia, da cooperação e da solidariedade; valorização das produções infantis; o brincar como forma própria de a criança significar e aprender o mundo. Brincadeira e construção de conhecimento; Brincadeira como experiência de cultura. Brincadeira e culturas infantis. Jogo, brinquedo e brincadeira: definições e questões. A ludicidade como mediadora da ação da criança. Concepções de linguagem, relação entre pensamento e linguagem e entre linguagens e interações. A comunicação com e entre os bebês, e com e entre as crianças pequenas. Os adultos e as interações verbais com as crianças: falas e escutas. As crianças pequenas e a linguagem, ações e simbolizações. Corpo, gesto, a construção do sentido e a aquisição da	Pretende-se possibilitar aos/as alunos/as do curso de pedagogia a construção de conhecimentos no campo da Educação Infantil que contribuam para que, ao final da disciplina, o estudante possa ser capaz de: desenvolver análise crítica dos condicionantes socioculturais, políticos e ideológicos presentes na Educação Infantil; planejar e desenvolver propostas educativo-pedagógicas nas e para as diversas instituições de Educação Infantil (...) integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos, comunicacionais e sociais da criança; valorizar a linguagem oral da criança nas atividades, bem como a relação entre oralidade e a cultura escrita; desenvolver práticas de letramento e inserir a criança na cultura escrita.

	linguagem oral na criança. Relação entre oralidade e cultura escrita. Letramento e cultura escrita. O letramento no cotidiano das crianças pequenas: gêneros discursivos e suas apropriações. A brincadeira com as palavras e o texto poético. Narrativas e leitura de histórias. Literatura na Educação Infantil.	
--	--	--

Fonte: Unir (2013a, fls. 80-82), adaptado pela autora.

A disciplina *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II* (4º semestre), dá continuidade à disciplina anterior. A ementa apresenta pontos indicados como importantes na sequência I e que não são contemplados naquela, mas aparecem nesta etapa II em meio a uma infinidade de conhecimentos muito ampla para uma única ementa, mesmo com 80 horas. Parece impossível de ser vencido em um único semestre, e mereceria ser distribuído em mais disciplinas, com os conteúdos sendo revistos e aprofundados ao longo da formação inicial. Aborda concepções de linguagem, relações entre pensamento e linguagem, linguagem e interação; traz pontos que tratam de linguagem oral, aquisição, a relação das linguagens oral e escrita, letramento e gêneros textuais; literatura na Educação Infantil, leitura de histórias. Cada uma dessas necessitaria ser tratada em uma disciplina própria, pois são conteúdos que devem ser aprofundados na formação para o ensino de língua materna nas etapas iniciais.

Não consta referência ao processo de transição entre EI e EF1. Sobre esse aspecto, a recente alteração do PPP do curso de Pedagogia do *campus* de Vilhena (Unir, 2023), em que é delimitada a formação para a Educação Infantil, apresenta uma ementa específica para tratar do assunto, *Processos de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (8º período).

Kato (1999), em *O Aprendizado da leitura*, sobre o então recente interesse pela leitura, destaca ter se desenvolvido inicialmente pela preocupação voltada à leitura instrumental em língua estrangeira, e às dificuldades de leitura, ao que foi necessário um trabalho preventivo e formativo, desde a aquisição da leitura – o que a ementa em análise procura atender.

Por outro lado, Cagliari (2006b) alerta que tanto as perspectivas do letramento como da psicologia [construtivista] para o ensino de língua são equivocadas, resultam em uma série de problemas e são incapazes de dar conta da etapa em questão. É a necessidade de conteúdo específico voltado ao ensino de língua, que Almeida Filho (1993, 2011, 2014, 2022) ressalta, e que entendemos ser o que vai trazer a especificidade necessária à formação docente para as etapas EI e EF1.

Embora haja coerência entre ementa e objetivos, a bibliografia não parece atender ao que estes propõem: há apenas um item sobre letramento, Soares, *Letramento, um tema em*

três gêneros (Autêntica, 2000) - o mesmo item que aparece na bibliografia das ementas *Fundamentos e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos e Estágio na Educação de Jovens e Adultos*, indicando desconhecimento da produção teórica voltada à aquisição da língua oral e escrita por crianças e/ou indisponibilidade no acervo de obras sobre o assunto na Instituição. Há um item sobre linguagem na bibliografia complementar (Vygotsky, *Pensamento e linguagem* – Martins Fontes, 1987, também já indicado na etapa I desta ementa). Ou seja, o ensino de língua é compreendido na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e do letramento. Não constam itens sobre oralidade e cultura escrita, questões tratadas na disciplina, como apontam ementa e objetivos; também nenhum item sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, ou sobre os sistemas de escrita.

Quadro 11 – Disciplina *Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	Objetivos do ensino de língua portuguesa. Concepções de ensino de língua. As habilidades de ensino de português: ouvir, falar, ler e escrever. A interação verbal na dimensão linguística, dimensão pedagógica e dimensão política. Observação de aulas. Planejamento de aulas. Micro-aulas. Leitura e escola. Produção de textos. Análise linguística.	Refletir sobre as concepções de língua, de ensino de língua, de leitor e de escritor que se fazem presentes no imaginário da nossa sociedade, de modo geral e nas escolas, especialmente, nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Unir (2013a, fls. 83), adaptado pela autora.

A disciplina *Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa* (também ministrada no 4º semestre, como a ementa anterior) é a quarta disciplina que se volta à formação para o ensino e reflexão sobre a língua. Retoma aspectos introduzidos na ementa de *Sociolinguística* (dimensão linguística, pedagógica e política), e é a primeira ementa voltada à didática do ensino da língua portuguesa, embora não seja explicitado no texto. Há a preocupação em atingir os objetivos com o desenvolvimento das “habilidades de ensino de português: ouvir, falar, ler e escrever” (Unir, 2013a, fls. 83).

Importante ser a segunda ementa no mesmo semestre a destacar a necessidade de reflexão sobre concepções de língua e de ensino de língua e por não tratar ensino de língua meramente como ensino de gramática, mas trazer aspectos políticos [do ensino de língua] para a compreensão do/a futuro/a professor/a dos anos iniciais. Eleva para 40% o conteúdo linguístico no 4º semestre de formação.

Não são abordados explicitamente fundamentos do ensino de língua portuguesa, como morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia – o sistema fonológico da língua -

necessários ao professor de português língua materna: “o estudo de uma língua pressupõe conhecimentos não só morfológicos e sintáticos, mas também fonéticos e fonológicos, uma vez que o entendimento de processos morfológicos e/ou sintáticos muitas vezes prescinde de princípios fonológicos” (Seabra, Nunes, Lazzarotto-Volcano ([2015]2025, p. 32).

Como destacam as autoras acima sobre os campos de interface da Fonética e da Fonologia, a alfabetização e ensino de língua materna “necessitam fundamentalmente de conhecimentos” (Seabra, Nunes, Lazzarotto-Volcano, 2025, p. 33) dessas áreas. Vejamos:

é indispensável para os professores que atuam na alfabetização, seja de adultos ou de crianças, o conhecimento de Fonética e de noções sobre o sistema fonológico de sua língua, justamente para que esses professores melhor atendam às necessidades de seus alunos. Existem técnicas fonológicas que, empregadas em atividades com os alunos, podem fazê-los se debruçar com interesse sobre os fatos da língua. Além disso, é fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica – que sempre vai existir – e levar o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos da escrita, especialmente no que diz respeito às variações fonéticas que sofrem influências de natureza social. Sua compreensão permite lidar mais adequadamente, por exemplo, com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula. (Seabra, Nunes, Lazzarotto-Volcano, 2025, p. 33)

Há a necessidade do professor que ensina a língua materna conhecer o objeto que ensina (Cagliari, 2001), ou seja, como ressaltam as autoras, há o “envolvimento direto da Fonética e Fonologia com o processo de alfabetização” (Seabra, Nunes, Lazzarotto-Volcano, 2025, p. 165) – conhecimento que não foi compreendido como especificamente relacionado ao processo de alfabetização, como observado em Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017).

Uma disciplina como essa traz a oportunidade para consolidar uma abordagem transversal do ensino da língua, como defendemos: articular expressamente, conscientemente o ensino da língua portuguesa ao longo da matriz curricular. Também seria ótima oportunidade de tratar explicitamente de políticas linguísticas, tema que já está expresso na “dimensão política” (Unir, 2013a, fls. 83) de ensino do português. E poderia ser contemplada também a diversidade linguística da língua portuguesa, possivelmente já tratada em *Sociolinguística*; contribuições das línguas africanas e indígenas para o português brasileiro, as variedades de língua portuguesa nos diferentes continentes, e articulando a conteúdos que são abordados nos semestres finais.

A perspectiva de letramento, embora não esteja expressa na ementa e objetivos, é presente em um item da bibliografia – o mesmo destacado como constante nas ementas *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II*; *Educação de Jovens e Adultos*; *Estágio na Educação de Jovens e Adultos*, variando apenas a edição: Soares (2006), *Letramento: um tema em três gêneros* (São Paulo, Autêntica). A bibliografia básica, além de obras de referência da

linguística brasileira (Bagno, 2001; Possenti, 1999; Travaglia, 2003 e Freire, 2003 – este item não é da linguística, mas é voltado à alfabetização de adultos), traz publicações de pesquisadoras da própria instituição, da área de ensino de língua, como Maria Socorro Dias Loura (2006, Edufro), *A língua materna em sala de aula*, nas referências básicas, e Nair Gurgel Amaral e Tânia Parmigiani (orgs, 2001), *Um olhar para o letramento: rompendo silêncios e construindo histórias*, na complementar – atuaram como docentes do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas e na Pós-Graduação em Letras.

Quadro 12 – Disciplina *Fundamentos e Prática da Alfabetização I*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Fundamentos e Prática da Alfabetização I	O conceito de alfabetização, a natureza do processo e suas condicionantes; Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao professor alfabetizador; Consciência linguística e alfabetização; evolução do processo de aquisição da língua escrita pela criança; métodos e técnicas de alfabetização decorrentes das tendências pedagógicas; recursos facilitadores do processo; o processo de avaliação. A diversidade e a variabilidade linguística no processo de alfabetização; relação linguagem-cultura-sujeito e ensino da língua; a escrita como produção social; práticas discursivas e alfabetização; leitura e a produção de textos no processo de aquisição das normas da escrita. Material didático; Alfabetização na perspectiva da educação inclusiva.	Possibilitar aos alunos do curso de pedagogia um estudo introdutório acerca do processo de alfabetização para que os mesmos sintam-se capazes de: compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita; aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização; analisar situações reais de evolução de escritas não-convencionais produzidas por alunos e/ou alunas em situações de aprendizagem durante a alfabetização; refletir acerca das contribuições de pesquisas no campo da psicogênese utilizado este conhecimento no planejamento de situações de aprendizagem produtiva.

Fonte: Unir (2013a, fls. 85-87), adaptado pela autora.

A base da ementa *Fundamentos e Prática da Alfabetização I* (5º semestre) é a psicologia construtivista, especialmente a teoria da psicogênese da língua escrita, como indicam os objetivos – “refletir acerca das contribuições de pesquisa no campo da psicogênese utilizando esse conhecimento no planejamento de situações de aprendizado produtivo” (Unir, 2013a, fls. 85), a bibliografia básica (Ferreiro, Teberosky, 1991; Teberosky, Cardoso, 2000; Teberosky, Tolchinsky, 1997) e complementar (Ferreiro e Palácio, 1987, Ferreiro, 1990, 1993, 1997, 2001, 2001, 2001, 2002; Teberosky, 1996, 2003 - nove itens de Ferreiro na bibliografia complementar e um na básica; dois itens de Teberosky na bibliografia básica). Houve ampla disseminação do Construtivismo nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especialmente o trabalho de Emília Ferreiro, resultando em espontaneísmo nos processos de aprendizagem de leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

(Cagliari, 1999). Luiz Carlos Cagliari (1999, p. 220) reconhece as contribuições de Ferreira para o letramento e alfabetização, mas critica a visão equivocada quanto aos sistemas de escrita, especialmente o alfabético; além do mais, com o Construtivismo “a balança pesou demais para a aprendizagem e o ensino ficou de lado” (Cagliari, 1999, p. 221) – com um custo elevado [para todos os brasileiros], pois o foco exclusivo na aprendizagem não trouxe avanços ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Embora a ementa ressalte aquisição linguística e alfabetização, evolução do processo de aquisição, a compreensão é mais focada no processo de alfabetização, propriamente, que dá título à disciplina. Nas referências bibliográficas constam apenas duas referências da área da linguística (Cagliari, *Alfabetizando sem o ba-bá-bi-bó-bu*, Scipione, 1998; Callou, Leite, *Iniciação à fonética e fonologia*, Jorge Zahar Editor, 1990), predominando referências da Pedagogia - e o próprio Construtivismo e psicogênese da língua escrita. A ementa equivale a 20% da carga horária do semestre.

Joseane Matias e Driele Fernanda Nery Severo (2021), a partir do estudo de grades curriculares de cursos de Pedagogia presenciais de três instituições privadas da região do Vale dos Sinos (RS) quanto à formação para a alfabetização, corroboram o que afirmamos ao logo desta tese quanto à necessidade de se ter uma base linguística ampliada na formação de futuros/as pedagogo/as, de se ter claro que são profissionais que atuam com a linguagem e a importância quanto a uma concepção de língua para o ensino, o que é diferente de conhecer métodos de ensino: “(i) é preciso compreender que o alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem; (ii) é preciso distinguir método de concepção; (iii) é preciso ampliar as bases linguísticas da Pedagogia” (Matias, Severo, 2021, p. 23).

Essa base não é considerada, mas os “métodos e técnicas de alfabetização decorrentes das tendências pedagógicas” (Unir, 2013a, fls. 85 - grifo nosso). Psicogênese da língua escrita [e as teorias do letramento - Almeida Filho, 1993], não preparam o professor para o ensino de língua, que demanda conhecimentos linguísticos (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e mesmo da história da língua - Linguística Histórica). Como recomenda Cagliari (1999), para o professor ter clareza e segurança

a respeito de tudo o que pode acontecer no processo de alfabetização. Ou seja, somente professores competentes são capazes de conduzir com tranquilidade e segurança o progresso de quem avança sozinho e de quem necessita de uma ajuda especial. Explicações técnicas não assustam as crianças. Pelo contrário, elas têm uma certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber refazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de

ensinar do professor é um grande equívoco educacional. Ser "mediador" não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos. (Cagliari, 1999, p. 225 – grifos nossos)

A política linguística educacional adotada com a ampla adesão à psicogênese da língua escrita, da qual Cagliari é um dos principais críticos, não pode ser compreendida como aleatória. Beatriz Cardoso, filha do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, foi uma das responsáveis pela disseminação do construtivismo e da psicogênese da língua escrita de Ferreiro, que inundou a formação em Pedagogia no país (Cagliari, 2006a). Uma consulta ao perfil da pedagoga no site do Instituto de Estudos Avançados, da Universidade de São Paulo (USP), dá ideia do papel duplo (intelectual e lobista) que tem: membro da *Clinton Global Initiative*, participação no “Fórum Mundial Skoll sobre Empreendedorismo Social e diversos *think tanks* organizados pela Universidade de Harvard. Atualmente é membro do Conselho do Instituto Desiderata e do Internetlab. Em 2013, Cardoso ingressou no programa *Advanced Leadership Initiative* (ALI) da Harvard University e, em 2014, foi nomeada *Senior Ashoka Fellow*”⁴⁸.

A preocupação com a consciência linguística, concepções de linguagem (em *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II*), estão presentes nas ementas, mas conhecimentos linguísticos propriamente, como elencados, não são contemplados, para que os egressos estejam aptos a mediar esse processo de ensino da língua portuguesa nas etapas iniciais da Educação Básica com segurança, conforme indica Cagliari (1999).

Considerando que nesse semestre (5º) há uma disciplina prática dedicada ao *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*, teríamos 40% de conteúdo linguístico no 5º semestre de formação.

Quadro 13 – Disciplina *Fundamentos e Prática da Alfabetização II*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Fundamentos e Prática da Alfabetização II	Psicogênese da língua escrita; alfabetização e letramento; estratégias de leitura; alfabetização e mídia; Diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e situações independentes; elaboração de rotinas; gestão do tempo e organização das atividades; planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos didáticos; avaliação processual	Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização; analisar situações reais de evolução de escritas não-convencionais produzidas por alunos e/ou alunas em situações de aprendizagem durante a alfabetização; refletir acerca das contribuições de pesquisas no campo da psicogênese utilizado este conhecimento no planejamento de situações de aprendizagem produtiva; produção de texto; estratégias para formação de alunos leitores; elaboração de rotinas semanais e sequências didáticas.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.ica.usp.br/pessoas/pasta-pessoab/beatriz-cardoso>. Acesso em 05, jun. 2024.

	e reguladora das aprendizagens na alfabetização.	
--	--	--

Fonte: Unir (2013a, fls. 95), adaptado pela autora.

Fundamentos e Prática da Alfabetização II (6º semestre) dá sequência à ementa acima referida (*Fundamentos e Prática da Alfabetização I*); assim como na da etapa anterior, a base de conhecimentos adotada para a formação visando a alfabetização é a psicologia construtivista, especialmente a teoria da psicogênese da língua escrita, como indicam ementa, objetivos e a bibliografia básica (Ferreiro, Teberosky, 1991; Goodman, 1995; Perez, García, 2001) e complementar (Ferreiro, 2003, 2001, 1993, 2001, 2002, 1997; Teberosky, Tolchinsky, 1997).

Apenas na bibliografia complementar constam itens de linguistas sobre essa etapa de ensino de língua (Cagliari, 1998; Callou, Leite, 1990 – os mesmos itens que na bibliografia da etapa anterior da disciplina, no 5º semestre, constavam na bibliografia principal). Os anos de publicação da bibliografia, mesmo considerando que o PPC data de 2013, são indicativos de não atualização das referências, o mais recente deles é de 2003, uma década anterior ao projeto.

Como Cagliari (2006a, 2006b) observa, a preocupação maior na alfabetização por meio da psicogênese da língua escrita é com a escrita, não com a leitura, e isso observamos nesta ementa, assim como nos objetivos. Entendemos que a necessidade seria, como observado, de uma ementa que tratasse de fonética, fonologia nos processos de alfabetização, que contribuem para a didática do ensino de língua, como também morfologia, sintaxe. Mas a opção adotada é pela base de conhecimento da psicologia, e não da linguística. Embora tenha elementos de uma ementa de didática de ensino de língua, como o próprio nome indica (*Fundamentos e Prática da Alfabetização II*), a aprendizagem se sobrepõe ao ensino, tratado a partir de outra base de conhecimento, a psicologia, e de uma abordagem teórica específica, a psicogênese da língua escrita – não de uma ciência que estuda especificamente a fala, a escrita, a leitura e a ortografia na escrita (Cagliari, 2019).

Nessa etapa da educação linguística, a alfabetização, Cagliari (2011, p. 82) ressalta que, “do ponto de vista prático, o professor deverá discutir exaustivamente as ideias ligadas ao sistema de escrita, ao princípio acrofônico, à categorização gráfica e funcional das letras”. Nesse processo, “a categorização funcional das letras é o grande segredo da alfabetização, a ideia mais fundamental que, de fato, ensina porque lemos e escrevemos como fazemos” (Cagliari, 2011, p. 82).

Quadro 14 – Disciplina *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Educação de Jovens e Adultos	Estudo das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Estudo crítico do processo de alfabetização de jovens e adultos. Dificuldades e problemas de aprendizagem em turmas de educação de jovens e adultos. A avaliação em turmas de educação de jovens e adultos.	Compreender os processos de alfabetização e as especificidades da educação de jovens e adultos.

Fonte: Unir (2013a, fls. 93-94), adaptado pela autora.

Em *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* (6º semestre), a ementa propõe o “Estudo crítico do processo de alfabetização de jovens e adultos. Dificuldades e problemas de aprendizagens em turmas de educação de jovens e adultos. A avaliação em turmas de educação de jovens e adultos” e tem como objetivo “Compreender os processos de alfabetização e as especificidades da educação de jovens e adultos” (Unir, 2013a, fls. 93). Trata-se de uma ementa de caráter mais técnico e intelectual para a discussão da modalidade de ensino do que propriamente o ensino [de língua]. Não fica claro como será possível atingir o objetivo a que se propõe – “compreender os processos de alfabetização”-, uma vez que a base que vem estruturando a formação dos egressos na matriz curricular não tem ancoragem suficiente em conhecimentos linguísticos sobre a língua, mas da psicologia. O conhecimento prévio de falantes da língua que jovens e adultos trazem não é sequer mencionado.

Não há menção à relação da oralidade com a escrita, tampouco há retomada (expressa) e articulação ao que foi trabalhado em *Sociolinguística* (2º semestre), como variedade e diversidade linguística, que tem grande importância na Educação de Jovens e Adultos. A ementa subsidia os egressos para pensar criticamente a modalidade em questão, numa perspectiva mais intelectual ou técnica, do que propriamente preparar para o ensino de língua. A perspectiva de letramento, invocada em outras ementas, e experiências que jovens e adultos trazem para a sala de aula não é referenciada na descrição ou objetivos – “especificidades da educação de jovens e adultos”. O letramento aparece apenas na bibliografia, composta basicamente por referências da área de Pedagogia.

A única referência teórica da linguística, voltada ao letramento só aparece na bibliografia complementar (Soares, 2001 - a mesma referência já indicada, presente nas ementas *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II*, *Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos - EJA*, *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – I*). A bibliografia básica é composta por quatro itens (Gadotti, Romão, 2001 – ors.; Mayo, 2004; Piconez, 2003; Ribeiro, 2001). Paulo Freire (s/d, 1978, 1979, 1980, 1985, 1992, 1996, 2001) é

o autor com mais referências na bibliografia complementar, seguido de Emília Ferreira (1990, 1991 – em coautoria com Ana Teberosky).

Nesse semestre (6º), em que a carga horária é de 440 horas, maior que nos semestres anteriores, 36,36% de conteúdos são voltados ao ensino de língua, entre as duas ementas anteriores (*Fundamentos e Práticas da Alfabetização II, Educação de Jovens e Adultos - EJA*). Considerada a disciplina prática de *Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (EJA - 40 horas)*, esse total sobe para 45,45% da carga horária do semestre. Se uma das disciplinas optativas ofertada for *Língua Portuguesa, Produção de Texto* ou *Literatura Infanto-Juvenil* (que abordamos a seguir), o percentual relacionado ao ensino de língua aumenta potencialmente para 54,54% da carga horária do semestre.

O semestre seguinte (7º) também tem carga horária de 440 horas, mas não apresenta disciplinas voltadas ao ensino de língua. A disciplina *Educação Indígena e dos Povos Tradicionais da Amazônia* (60 horas) é ofertada nesse semestre; tem foco antropológico e sociológico, não há referência explicitada quanto ao ensino de língua, seja na ementa, objetivos ou bibliografia, que não mencionam a dimensão linguística. Rondônia tem mais de 54 sociedades indígenas registradas desde 2006 na formação intercultural⁴⁹ da Unir, campus de Ji-Paraná, conforme o histórico do Departamento Acadêmico de Educação Intercultural; são faladas 42 línguas indígenas, indica o *Mapa das Línguas Indígenas em Rondônia* (Cabral, 2018)⁵⁰ - a maior diversidade linguística nas Américas (Voort, 2023). Um total de 102 escolas indígenas são localizadas em aldeias em 19 terras indígenas no Estado⁵¹.

O *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (60 horas) faz com que haja 13,36% de carga horária com foco em ensino de língua nesse semestre. Considerando que uma das disciplinas optativas ofertada seja *Língua Portuguesa, Produção de Texto* ou *Literatura Infanto-Juvenil*, esse percentual sobe para 22,72% da carga horária do semestre.

⁴⁹ Disponível em: <https://deinter.unir.br/pagina/exibir/2341>. Acesso em 12, set. 2021.

⁵⁰ São onze famílias linguísticas do tronco Tupi: Arikém (Karitiana); Mondé (Aruá, Cinta Larga, Gavião, Suruí/Paitér, Zoró, Salamã); Puruborá (Puruborá); Ramarama (Káro); Tuparí (Akuntsú, Kampé, Makuráp, Mequém/Sakurabiát, Tuparí, Wayoró); Tupi-Guarani (Amondáwa, Júma, Karipuna, Uru Eu Wau Wau, Warazukwe, Parintintim, Jiauhí, Tenharim, Piripkúra); Jabutí (Arikapú, Jabutí ou Djeoromitxí); Txapakúra (Kujubím, Moré, Migueleno, Oro Win, Warí (Oro Waram, Oro Yowin, Oro Waram Xijein, Cao Oro Waje, Oro Mon, Oro Eo, Oro At, Oro Nao)); Nambikwara (Lakondê, Latundê, Sabanê, Negarotê, Mamaindê); Páno-Takána (Kaxararí, subfamília Pano); Aruák (Apurinã); Múra (Pirahã), as línguas isoladas Kanoê, Aikanã, Kwazá. FONTE: Vetores IBGE e ANA; LÍNGUAS: Rodrigues (1986), Cabral (2010), Rodrigues e Cabral (2012); ORG. Edineia Ap. Isidoro, Fábio P. Couto, Quesler F. Camargos - DEINTER/UNIR e Ana Suelly A.C. Cabral - LALLI/UNB; Elaboração: Alex Mota dos Santos.

⁵¹ Consulta à Secretaria de Estado da Educação em Rondônia por meio da plataforma e-SIC, em maio de 2021.

Quadro 15 – Disciplina *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	Aquisição de um novo comportamento linguístico: a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.	Desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição da LIBRAS.

Fonte: Unir (2013a, fls. 110), adaptado pela autora.

A ementa da disciplina de *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* - 8º semestre, apresenta tanto ementa quanto objetivos bastante sintéticos: “Aquisição de um novo comportamento linguístico: a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais” e “Desenvolver habilidades necessárias para a aquisição da LIBRAS” (Unir, 2013a, fls. 110). A compreensão indicada do aprendizado da língua de sinais é a de adquirir “novo comportamento linguístico”; um novo comportamento na perspectiva de desenvolvimento de habilidades. A ementa não aborda a conexão com o ensino de língua portuguesa e demais conteúdos, que é o objetivo de se saber a língua na universidade, de que alunos surdos a aprendam na escola; e, no caso de futuros professores, saber se comunicar na língua com alunos surdos, ou mesmo vir a ser responsável pela sala de recursos especiais ou demais funções que cabem ao profissional pedagogo. É uma oportunidade de discussão sobre políticas linguísticas, especialmente as educacionais, ampliando a compreensão dos futuros profissionais para o tema.

A bibliografia, assim como ementa e objetivos, também é sintética, tanto a básica quanto a complementar; há referências de diretrizes para Educação Especial, o portal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e duas obras da pesquisadora e docente Ronice Muller de Quadros (1997), um deles com a co-autoria de Lodenir Becker Karnopp (2004), ambas na perspectiva linguística. Nas referências complementares: PCNs (1999), Hout, Estienne (1997) sobre dislexia, e Macedo (2005), sobre escola para todos.

A presença dessa disciplina garante que haja 20% de conteúdo linguístico no semestre. Considerando o *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaços não Escolares* (60 horas), no 8º semestre cerca 35% da carga horária pode ser voltada ao ensino de língua.

Quadro 16 – Disciplina optativa *Língua Portuguesa*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Língua Portuguesa	Ciência da Comunicação; Léxico, Estilo; Estrutura frasal; Tipos de Discurso; Parágrafo.	Oferecer um estudo sistemático da Língua Portuguesa para subsidiar o futuro professor das séries iniciais do ensino fundamental na prática de sala de aula

Fonte: Unir (2013a, fls. 115), adaptado pela autora.

As disciplinas optativas são ministradas no 6º e 7º período. Entre essas, voltadas ao ensino de língua, temos *Língua Portuguesa* (40 horas). A ementa prevê estudos como “Ciência da comunicação; Léxico; Estilo; Estrutura frasal; Tipos de discurso; Parágrafo.” Os objetivos visam “Oferecer um estudo sistemático da Língua Portuguesa para subsidiar o futuro professor das séries iniciais do ensino fundamental na prática de sala de aula.” (Unir, 2013a, fls. 115). Não parece ser compatível com o que informa a ementa nem com as necessidades de um professor que vai ministrar a ensino de língua portuguesa para séries iniciais, ou mesmo na educação de jovens e adultos.

O fato de ser uma disciplina optativa, quando se trata de um dos fundamentos da formação do futuro pedagogo, também não parece adequado. Como observado nas ementas de *Fundamentos e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa* e *Fundamentos e Práticas da Alfabetização I e II*, há conhecimentos fundamentais necessários ao professor de língua portuguesa para o ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, que não se fazem presentes: morfologia, fonética, fonologia, sintaxe, semântica, entre outros.

A bibliografia básica traz apenas um item (Andrade, Henrique, 1999) *Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores*, característico de uma disciplina instrumental, voltada ao aprendizado pessoal para a prática da escrita, em grande parte, específica da escrita acadêmica. O que fica em desacordo com os objetivos, mas guarda afinidade com o texto da ementa, propriamente, o que reforça se tratar de uma disciplina instrumental, mas não de conhecimentos basilares sobre a língua propriamente. São conhecimentos que o futuro docente necessita aperfeiçoar ao longo de sua formação acadêmica, indiscutivelmente; também poderão ajudar no ensino (Sá, 2024), mas não substitui uma abordagem específica de ensino de língua, como pontua Almeida Filho (2015, 2018, 2022).

Já na bibliografia complementar, de nove itens, cinco deles abordam questões de texto – conceito (Eco, 1984), produção (Faraco, Tezza, 2004; Souza, Carvalho, 2004), coesão (Koch, 1993), aspectos cognitivos (Kleiman, 1989), um item trata de poesia (Beraldo, s.d.), outro voltado ao uso instrumental da língua (Martins, Zilberknop, 2001), um sobre leitura (Rangel, 1990) e uma gramática (Sacconi, 1990). Para o que a ementa indica como objetivo, também não parece ser possível que a bibliografia complementar proposta atenda. O viés instrumental contradiz os objetivos, que são mais voltados às necessidades do futuro docente, de

conhecimentos sobre a língua e voltados ao ensino - não a uma disciplina de português instrumental, que é o que a ementa e bibliografia mais parecem caracterizar.

O vínculo com a ciência da comunicação não fica claro nos demais pontos da ementa nem nos objetivos, tampouco na bibliografia, que não traz itens desse campo de estudos. Nos últimos seis anos a disciplina foi ofertada uma única vez, no segundo semestre de 2022⁵²; na maioria dos casos desde 2020/1, observa-se o revezamento na oferta das disciplinas *Educação e Gênero*, *Literatura Infanto-Juvenil* e *Produção de Textos*, que abordamos a seguir.

Quadro 17 – Disciplina optativa *Produção de Texto*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Produção de Texto	Leitura, compreensão e produção de textos. Revisão gramatical.	Ampliar as habilidades linguísticas que os alunos já desenvolveram com relação à Língua Portuguesa.

Fonte: Unir (2013a, fls. 116), adaptado pela autora.

A ementa de *Produção de textos* nos informa a seguinte especificação: “Leitura, compreensão e produção de textos. Revisão gramatical”, já os objetivos são “Ampliar as habilidades linguísticas que os alunos já desenvolveram com relação à Língua Portuguesa” (Unir, 2013a, fls. 116), o que também a caracteriza como uma disciplina mais instrumental, a exemplo da disciplina anterior, *Língua Portuguesa*. Essa disciplina foi ofertada quatro vezes nos últimos seis anos: 2020/1, 2021/1, 2023/1, 2025/2 – não constam informações sobre a oferta de disciplinas optativas em 2024), o que indica certa estabilidade desse conteúdo na matriz curricular.

Quadro 18 – Disciplina optativa *Literatura Infanto-Juvenil*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Literatura Infanto-Juvenil	Conceituação, origem e desenvolvimento do gênero. Descrição dos subgêneros literários. História da literatura infanto-juvenil e estudo singularizado de textos representativos. A ilustração do texto infanto-juvenil e a educação. A literatura infanto-juvenil e o significado social para a criança. Do imaginário ao real. Critérios de seleção de textos, procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas. Papel do professor como animador de leitura.	Desenvolver habilidades pedagógicas para uso da literatura juvenil na Educação Básica.

Fonte: Unir (2013a, fls. 117), adaptado pela autora.

⁵²Disponível em <https://ded.unir.br/pagina/exibir/16941>. Acesso em 08, set. 2025.

Em *Literatura infanto-juvenil*, os objetivos da ementa - “Desenvolver habilidades pedagógicas para uso da literatura juvenil na Educação Básica” (Unir, 2013a, fls. 117) - não se observa a preocupação em formar leitores, mas o uso instrumental da literatura, como historicamente tem sido, desde a origem do texto voltado ao público infantil: um pretexto na escola, usado a complementar o trabalho escolar, simples recurso didático e não uma preocupação maior, como ressalta a crítica de Edmir Perrotti (1986). Não é a única disciplina/ementa voltada à literatura: *Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II* também aborda a leitura do texto literário, mas em meio a uma ampla lista de assuntos, o que não permite contemplar satisfatoriamente o tema, como destacado. Foi ofertada quatro vezes nos últimos seis anos: em 2020/2, 2022/2, 2023/2 e 2025/1 (sem referência de disciplinas optativas em 2024), também indicando estabilidade na matriz curricular.

O fato dessas disciplinas de língua e literatura serem descoladas da matriz obrigatória para as disciplinas optativas mostra a tensão entre o que o curso de Pedagogia considera relevante e o perfil de profissional que procura formar (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021). Vale ressaltar que nenhuma das disciplinas voltadas ao ensino de língua, ou mesmo as instrumentais ou de fundamentos e prática de ensino, abordam as dimensões da linguagem ou fundamentos da língua portuguesa, conhecimentos necessários ao professor de língua [alfabetizador]: sintaxe, morfologia, fonética e fonologia, semântica, tampouco a história da língua portuguesa, exceto por uma ou outra referência bibliográfica, normalmente relegada à bibliografia complementar, quando, insistimos, são conhecimentos centrais na formação do professor de língua para a EB.

Na seção seguinte realizamos a análise das disciplinas voltadas ao estágio supervisionado, em que é possível que haja ensino de língua.

4.4 As ementas de disciplinas de estágio supervisionado relacionadas ao ensino de língua

Tratamos agora das ementas voltadas ao estágio em que é possível o contato dos licenciandos com o ensino de língua. O intuito foi compreender/observar como e se ocorre a articulação explícita com o ensino de língua nos estágios supervisionados. Os Quadros 19 a 22 trazem as ementas e objetivos de cada uma delas, totalizando quatro das cinco práticas de estágio ao longo do curso de Pedagogia do *campus* de Porto Velho da Unir, que são realizados a partir do 5º semestre até a conclusão do curso. No 6º semestre a carga horária de estágio é dividida entre *Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos* e *Estágio*

Supervisionado em Gestão Escolar, ambos de 40 horas, totalizando 80 horas – o segundo deles não foi objeto de análise por ser voltado às atividades gerenciais na área de educação.

Quadro 19 – Disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	Atividade de Observação, Participação e Regência na Educação Infantil. Elaboração de Projeto de Estágio que contemple: o trabalho pedagógico e a docência na Educação Infantil; retomada dos planejamentos elaborados na disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Infantil I e II para as adaptações necessárias visando atender a realidade do grupo ou classe em que irá desenvolvê-los; tematização da prática; diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e situações independentes; elaboração de rotinas; gestão do tempo e organização das atividades; planejamento e desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil; elaboração de relatórios dos trabalhos desenvolvidos com retorno para as escolas.	Proporcionar ao aluno e aluna do curso de Pedagogia enriquecimento curricular através da participação em atividades docentes que envolvam planejamento, desenvolvimento e a avaliação de rotinas semanais, sequências didáticas e planos de aula diários; propiciar vivências na docência da Educação Infantil em creches e pré-escola, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Fonte: Unir (2013a, fls. 91-92), elaborado pela autora.

A ementa da disciplina prática de *Estágio Supervisionado na Educação Infantil* (80 horas - 5º semestre) não permite perceber se efetivamente ocorre a articulação com os conteúdos linguísticos ministrados nos semestres que antecedem a prática do estágio, tampouco compreender qual a dimensão tem o ensino de língua ou a observação do desenvolvimento e/ou aquisição da linguagem nessa etapa da formação do licenciando.

Não fica claro como a observação do desenvolvimento da linguagem se dá nessa prática de estágio, que deveria preparar o egresso desde a etapa teórica para essa etapa de observação, já que a linguagem é transversal e constitutiva do desenvolvimento da criança e também ao exercício profissional e o ensino da língua portuguesa como língua materna pelos egressos nessa etapa da EB. “Nesse contexto, a vigilância do desenvolvimento da linguagem revela-se como um aspecto crucial do monitoramento, pois a linguagem é um dos elementos do desenvolvimento que participa de forma múltipla da vida do indivíduo” (Mayrink, Lamego, Tavares, 2021, p. 313). A ementa em questão é omissa quanto a isso. É possível que os planos de ensino apresentem melhor como essa articulação se dá quanto ao ensino da língua portuguesa, mas nossas análises se restringiram às ementas pelos motivos já explicitados.

Quadro 20: Disciplina *Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos*

Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	Atividade de Observação, Participação e Regência na Educação de Jovens e Adultos. Elaboração de Projeto de Estágio.	Exercer atividade de docência na EJA.
---	---	---------------------------------------

Fonte: Unir (2013a, fls. 98), elaborado pela autora.

A falta de articulação expressa entre as disciplinas teóricas e a prática de estágio, como alerta Alves (2012), também observamos que ocorre em relação tanto à ementa anterior (*Estágio Supervisionado na Educação Infantil*) como também em relação à ementa da disciplina *Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos* (40 horas - 6º semestre).

A descrição desta última ementa indica “Atividade de Observação, Participação e Regência na Educação de Jovens e Adultos. Elaboração de Projeto de Estágio” e tem por objetivo “Exercer atividade de docência na EJA” (fls. 98-99). No entanto, o ensino de língua, que na ementa teórica de *Educação de Jovens e Adultos* não prevê uma base linguística condizente com o ensino da língua, nesta etapa de estágio tampouco isso aparece expresso (o ensino de língua e linguagem). A participação do aluno na regência nessa modalidade de ensino, e atividades de docência, não está articulada ao ensino de língua de forma expressa. A visão de Geraldi (1993, 1996, 2012), que concebe o ensino de língua a partir do eixo uso-reflexão-uso, com a prática de leitura, prática de produção de texto, e prática de análise linguística (análise e reflexão sobre a língua) é um exemplo importante que a formação docente inicial nos cursos de Pedagogia pode explorar com mais profundidade numa disciplina como essa, voltada ao ensino da língua a adultos que têm domínio sobre a modalidade oral da língua portuguesa e precisam aprender a modalidade escrita.

A bibliografia básica e complementar é a mesma da disciplina teórica, sem alterações: um item da linguística (letramento – Soares, 2001, que se repete em quatro ementas citadas) e o predomínio da perspectiva da psicogênese da língua escrita para o ensino de língua. Como destacado, essas duas perspectivas são centrais no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, *campus* Porto Velho, como base para o ensino de língua, também nos demais cursos.

Cagliari (2006b) ressalta a necessidade de linguística para ensinar língua, também aponta misticismos com os letramentos e grande prejuízo decorrente dessa abordagem, que acabou promovendo opção por interpretação de texto em detrimento do domínio da leitura.

A articulação com conhecimentos sociolinguísticos, trabalhados no segundo semestre na matriz curricular, como observado na ementa da disciplina teórica, não é retomada. Somados aos conhecimentos linguísticos fundamentais na formação do professor de língua materna

(fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, ensino de língua, entre outros), forma uma base condizente com o objeto do ensino, de modo a permitir que o licenciando tenha condições, por exemplo, de realizar um diagnóstico sociolinguístico dos alunos e, a partir disso, desenvolver práticas de ensino da língua adequadas à realidade deles – observação válida para as demais ementas de prática de estágio supervisionado quanto ao ensino de língua.

Quadro 21 – Disciplina *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - I*

Disciplina	Ementa	Objetivo
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - I	Atividade por determinação legal que visa aquisição-reelaboração de competência profissional na área de formação, visando capacitar o egresso a trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na produção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis do processo educativo.	Formar os acadêmicos e acadêmicas para as diversas áreas do conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da análise das práticas escolares, da observação <i>in loco</i> e da iniciação profissional; acompanhar os acadêmicos e acadêmicas no momento da observação, planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental de modo a: 1) aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, história, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; 2) relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Fonte: Unir (2013a, fls. 106), elaborado pela autora.

Já na ementa da disciplina *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - I* (60 horas - 7º semestre), a referência explícita às linguagens e Língua Portuguesa aparecem nos dois macro-objetivos; retomamos o primeiro deles:

(...) observação, planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental de modo a: 1) aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, história, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; (Unir, 2013a, fls. 106 – grifos nossos)

O trecho destacado remete ao debate sobre os métodos e nos parece revelador da compreensão que o[s elaboradores do] projeto pedagógico [e pedagogos, em geral] tem do ensino de língua. Não parece ser compreendido como necessário entender o funcionamento da linguagem humana, a sistematicidade da língua e as múltiplas dimensões, ou os multissistemas

da linguagem articulados por um dispositivo sociocognitivo (Castilho, 2010), mas a forma de ensinar – “as diferentes linguagens, Língua Portuguesa...” (fls. 106). A generalização a partir da abstração “diferentes linguagens”, que observamos no capítulo anterior, colabora para o pagamento do linguístico (Silva, 2018; Nogueira, Dias, 2018) = generalização (abstração) e apagamento – mesmo que da Língua Portuguesa, que especifica ao final. Como já observado, a análise se restringe às ementas, e é possível que o plano de ensino traga direcionamentos para o que foi pontuado.

O segundo objetivo é “2) relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Unir, 2013a, fls. 106). A linguagem perpassa também os meios de comunicação. No entanto, não há articulação com as questões inerentes à alfabetização, com os conhecimentos linguísticos necessários ao professor nessa etapa do Ensino Fundamental 1, anos iniciais, em que as crianças estão sendo alfabetizadas, conforme as exigências da legislação brasileira e Plano Nacional de Educação 2024-2034 – alfabetizar até os 08 anos. Tampouco há articulação com a necessidade expressa no PPP para o ajuste na formação voltado a essas etapas da EB – mas deve compreender ainda como lidar com essa transição entre a EI e EF1.

Exceto pelo trecho citado, observamos novamente a falta de articulação entre as ementas e o estágio (Alves, 2012) para o que se refere ao ensino de língua. Essa autora não cita o ensino de língua na falta de articulação conteúdo/estágio, mas discorre sobre a percepção de estudantes do curso Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) quanto à base que o conjunto [matriz curricular] do curso proporciona para a atuação na Educação Infantil; a conexão entre a Educação Infantil e as disciplinas, quanto aos conteúdos de Sociedade, Cultura e Infância; Psicologia da Educação; História da Educação; Artes, Fundamentos e Metodologia da Matemática, Estágio em Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV. Uma evidência da desconexão entre estágios com o ensino de língua, entendemos, em que este se quer é citado – o apagamento do linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018) que observamos sobre as diretrizes curriculares, no capítulo III. Essa frágil articulação também é referida por Gatti, Barreto, André, Almeida (2019), Smaniotto e Scos (2023).

Há a necessidade de retomar constantemente os conteúdos linguísticos e o ensino de língua, explicitando a conexão, algo em que a abordagem transversal da língua (Sá, 2024) poderia ter resultados satisfatórios, alinhando os demais conhecimentos necessários à formação dos licenciados em Pedagogia. Espera-se que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I o professor tenha conhecimentos sobre a estrutura da língua, sobre os diferentes

domínios de desenvolvimento linguístico dos alunos (fonológico, morfológico, morfo-sintático, sintático, discursivo e pragmático), para saber lidar com as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos com base em diferentes abordagens de ensino de língua e conhecimentos linguísticos, não apenas métodos de ensino, que podem falhar. Se os métodos de ensino forem o único recurso, o professor de língua portuguesa nas etapas cruciais para o ensino de língua, pode ficar sem saber como lidar com problemas que se apresentam ao longo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Considerando que as ementas das disciplinas teóricas *Fundamentos e Prática da Alfabetização I e II* não se voltam suficientemente aos conhecimentos linguísticos necessários ao professor de língua nessa etapa, mas são concentradas no processo de alfabetização a partir de teorias psicológicas, em maior proporção, e letramento, não fica claro como e se ocorre a articulação dos conhecimentos para a formação do professor de língua nessa etapa da Educação Básica - extremamente importante e que demanda mais conhecimentos específicos por parte do professor que no Ensino Médio (Correa, 2017).

A ausência de conhecimentos fundamentais ao professor de língua e a formação reduzida à perspectiva das teorias psicológicas (psicogênese da língua escrita) e letramentos explicam os problemas ao longo do aprendizado da escrita e da leitura, a ordem privilegiada nesses processos, quando o correto seria atenção à leitura e depois à escrita (Cagliari, Massini-Cagliari, 1999; Cagliari, 2006a, 2006b).

A bibliografia básica da ementa *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – I* não traz referências de ensino de língua, mas apenas de didática. Na bibliografia complementar, de cinco itens, dois são dedicados, respectivamente, ao letramento (Soares, 2006 – uma edição ou impressão mais atual da mesma referência já observada) e leitura e escrita (Teberosky, Cardoso, 2000), na perspectiva construtivista.

Conforme observado sobre a ementa remeter aos métodos, em detrimento do conhecimento linguístico sólido, vale mais uma vez nos valermos de Cagliari (2006b, n.p.), que discute o que chama de “duelo dos métodos”: como a Pedagogia encara o ensino de língua e a alfabetização, em especial. O autor resgata o histórico de uso das cartilhas e compara com a atualidade, em que os métodos são tidos como garantidores da alfabetização, mas não trazem solução quando não funcionam: “Não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnica lingüística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho” (Cagliari, 2006b, n.p. – grifos nossos). Destaca ser esse o grande problema dessa etapa [os alunos que não aprendem], e indica que “É preciso saber que ação tomar para resolver tal deficiência. A solução desses problemas

e impasses depende crucialmente dos conhecimentos técnicos lingüísticos que as pessoas precisam ter” (Cagliari, 2006b – grifos nossos).

Quadro 22: *Disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - II e em Espaços não Escolares*

Estágio Supervisionado Anos Iniciais do Ensino Fundamental – II e em Espaços não Escolares	Atividade por determinação legal que visa aquisição-reelaboração de competência profissional na área de formação	Formar os acadêmicos e acadêmicas para as diversas áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares, da cidade, do campo e com indígenas e populações tradicionais da Amazônia, além de espaços não escolares, através da análise das práticas escolares e não escolares, da observação <i>in loco</i> e da iniciação profissional; acompanhar os acadêmicos e acadêmicas no momento a observação, planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas em espaços escolares e não escolares, de modo que os acadêmicos e acadêmicas construam integrem saberes capazes de: 1) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando s diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.
---	--	--

Fonte: Unir (2013a, fls. 112-13), elaborado pela autora.

A ementa da disciplina prática de *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - II e em Espaços não Escolares* (80 horas – 8º semestre) é bastante semelhante à ementa da etapa anterior (*Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - I*), sem especificidade nem articulação com a teoria quanto ao ensino de língua, pressuposto de ambas. A ementa é generalista, trata das diversas áreas de conhecimento que devem ser objeto da docência pelo Pedagogo para os anos iniciais, apontado como um dos problemas da formação para a pluridocência e a amplitude formativa exigida (Gatti, Barreto, 2009; Andrade, 2021).

A ementa prevê nos objetivos que o estágio permita aos docentes em formação construir e integrar

saberes capazes de: 1) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2) Demonstrar consciência da diversidade,

respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (Unir, 2013a, fls. 112)

Entendemos que o que a ementa propõe está mais num plano intelectual, abstrato, sem dúvida importante, mas menos voltada às exigências relacionadas ao ensino de língua, propriamente, nessa etapa. Materializa também a pesada carga de atribuições do profissional pedagogo, como se o responsável por solucionar todas as mazelas da sociedade burguesa que se manifestam nas escolas e no campo da Educação.

Como já observado, embora seja algo importante, não fica claro como a consciência da diversidade poderia subsidiar a prática de ensino de língua. Por outro lado, considerando o percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais que o censo escolar de 2023 (Brasil, MEC, Inep, 2024) revelou, de mais de 1,7 milhões de alunos matriculados, vale retomar a relação saúde/educação/ensino de língua, quanto à questão do diagnóstico clínico (aspecto historicamente priorizado), quando, no entanto, ocorrem dificuldades linguísticas no aprendizado de leitura e escrita, que funcionam como barreiras:

apostamos que a experiência de ler e escrever com as crianças mostra o que já se sabe: os chamados erros são dificuldades que podem ser superadas e não se associam à falta de capacidade cognitiva ou à patologia, mas revelam muito sobre a relação da criança com a fala, a linguagem, o escrito e sobre o modo como o processo de aquisição é conduzido (ABAURRE & COUDRY, 2008, *apud* Coudry, 2021, p. 31 – grifo nosso).

Reforça nossa tese quanto à exigência dos conhecimentos linguísticos na formação em discussão. Entendemos que a articulação entre esses conhecimentos e a prática de estágio deveria ser explícita desde a ementa da disciplina, de modo a tornar claro ao egresso os conhecimentos necessários para essa prática, o que se espera quanto à docência.

A seguir discutimos a formação a partir de um ponto específico do projeto pedagógico, de forma a encaminhar a conclusão do capítulo e as considerações finais desta tese: a afirmação de ser a Pedagogia uma ciência aplicada.

4.5 Pedagogia: ciência aplicada (ao ensino de língua?)

Retomamos o projeto pedagógico do curso para refletir sobre a afirmação (Unir, 2013a, fls. 35) da Pedagogia como área de conhecimento aplicada:

A Pedagogia, enquanto área de conhecimento aplicada tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos. Seu campo específico se constitui de teorias e práticas que se articulam cada vez mais com outras áreas do

conhecimento permitindo assim o desenvolvimento de lastros cognitivos, de competências, habilidades e de atitudes requeridas ao Pedagogo. Busca-se uma visão de currículo e de ensino fundamentada na interdependência entre os diversos campos do conhecimento e numa ação docente pautada pela troca, pela reciprocidade. (Unir, 2013a, fls. 35)

Área aplicada do conhecimento, assim como a Linguística Aplicada – para o que nos interessa, e no que diz respeito ao que é central à profissão nas etapas em que isso se realiza, aplicada ao ensino de língua (Almeida Filho, 2015, 2022) - mas o apaga (Silva, 2018, 2021; Nogueira, Dias, 2018). E prioriza como base para o ensino de língua a psicologia. Um curso que forma professores para o ensino de língua materna voltado a etapas tão complexas da Educação Básica, como a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, deveria considerar a interdisciplinaridade entre as áreas Pedagogia, Linguística e Psicologia como um fundamento - entre outras. O desafio a superar em relação à fragmentação entre os saberes – ampla, profunda e grave (Unir, 2013a, fls. 36) -, sendo a Pedagogia área de conhecimento aplicada (ao ensino de língua), segue vigente e demanda atenção especial.

A definição de Uribe Villegas (1981, *apud* Hamel, 1988) de políticas linguísticas como planejamento e aplicação dessas decisões ao ensino ou “pedagogia da linguagem” é apropriada para a análise da formação em Pedagogia e o que defendemos, que a ausência ou insuficiência dos estudos linguísticos para o ensino de língua trata-se de uma política linguística educacional. Na docência nas etapas pelas quais são responsáveis, como temos insistido, é central o ensino de língua, e a língua e a linguagem são transversais e constitutivas dos demais conteúdos.

Pedagogia, ao formar professores para EI e EF1, é um curso que implica necessariamente compreender o funcionamento da língua oral e da língua escrita, o processamento da linguagem na criança em etapa de aquisição da língua oral, na aprendizagem da língua escrita. Entender como a criança aprende a língua materna vem antes de entender como a criança lê e escreve na língua (Kato, 2017), e a linguística “pode fornecer ao educador as chaves para uma aprendizagem da escrita bem-sucedida” (Kato, 2017, p. 533). Não apenas dominar métodos de ensino, e ter boa base de conhecimento de psicologia, sociologia, história e filosofia da educação, mas conhecer amplamente o objeto língua. Tanto a competência linguística como a competência pedagógica são importantes para o desempenho do professor de línguas (Gallardo, Oliveira, 2018).

Partimos da mesma posição de Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (2017), de que resultados das pesquisas (“sérias” - Lopes, 2017, p. 544) devem ter impacto sobre a educação. Mas há obstáculos para isso que parecem intransponíveis, como destaca:

A pesquisa em aquisição deveria fornecer subsídios para as primeiras séries do ensino fundamental. Ocorre que justamente essas séries são atendidas, por força de lei, por educadores sem formação em área específica, com formação em pedagogia. Não aprendem sobre fonologia – e como poderão entender o processo de aquisição fonológica, por exemplo, e sua consequência para a alfabetização? O mesmo é verdade para todo o processo gramatical (morfologia, sintaxe, semântica) e para processos mais posteriores, como a construção da narrativa. Professores sem formação específica, não apenas, não têm acesso às pesquisas, como não conseguem entender como tais resultados podem subsidiar seu trabalho em sala de aula.

Atualmente considero que pior do que não contar com professores especializados nas séries mais avançadas, é não contar com eles nas séries iniciais, que são as cruciais para toda a formação do indivíduo (para evitar a palavra “cidadão”, tão vazia atualmente). (Lopes, 2017, p. 544-545, grifos nossos)

A especialização necessária para resolver a questão da alfabetização é a linguística (Cagliari, 2019): é necessário conhecer a fala, a leitura (decifração), a escrita e a ortografia, que são as bases da alfabetização - todas elas, justamente, áreas de estudo da linguística moderna (Cagliari, 2019). Com o intuito de reforçar a necessidade da base linguística na formação do alfabetizador, trazemos outra passagem de Cagliari:

um alfabetizador precisa ter conhecimentos, pelo menos introdutórios, nas áreas de aquisição da linguagem oral, de fonética, de fonologia, de morfologia, de sintaxe, de semântica em suas várias vertentes, de linguística textual, de análise do discurso, de sociolinguística, de psicolinguística, de neurolinguística (não confundir com autoajuda!), de pragmática, de linguística aplicada em suas várias modalidades, da história das línguas e, em particular, do Português, das línguas indígenas brasileiras, etc. Sobretudo, o alfabetizador precisa conhecer os sistemas de escrita. A natureza, a função e os usos da escrita. Precisa ter conhecimentos bem claros e detalhados a respeito da ortografia, como princípio ortográfico dos sistemas de escrita. Além disso, precisa ter idéias claras e corretas a respeito da questão da variação linguística e da norma culta. (Cagliari, 2002, p. 9)

A sociolinguística é um dos conhecimentos linguísticos elencados pelo autor que está presente na matriz curricular do curso analisado [em processo de exclusão - ver nota 43], mas outros aparecem de forma dispersa em algumas ementas. Não há ementas específicas que tratem do que Cagliari (2002) indica como base para a alfabetização (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, especialmente); ou sequer são conhecimentos que constam como parte das ementas no estudo do ementário em questão.

Matias e Severo (2021) também corroboram o que afirmamos:

O/a professor/a alfabetizador/a, portanto, precisa conhecer, pelo menos basicamente, todas as dimensões da Linguística, entendendo que todas elas são necessárias para que a criança consolide com sucesso a alfabetização. Na “vida real”, interagimos por meio de textos, indexados em práticas sociais, que são, dessa forma, dotados de sentidos construídos socialmente. Deles fazem parte as unidades menores (fonemas, sílabas, palavras, frases), devidamente organizadas para que esses sentidos sejam compreendidos pelos interlocutores nesse processo de interação. Alfabetizar é considerar essa ideia de conjunto, que é o texto. (Matias, Severo, 2021, p. 30)

As autoras propõem uma lista de conhecimentos imprescindíveis, alguns já constantes das ementas do curso, como destacamos, mas outros estão ausentes, apenas implícitos ou dispersos, como Dias Delgado (2018) registrou. Devem ser explicitados e compor a formação desses profissionais:

- Cultura Escrita na Educação Infantil
- Práticas de Oralidade (prosódia, expressão facial, gestos...)
- Consciência Metalinguística
- (...)
- Avaliação na alfabetização (Avaliar para quê?)
- Como se aprende a ler? (rota fonológica e rota lexical)
- Capacidades e estratégias de leitura (Matias, Severo, 2021, p. 32)

Matias e Severo (2021) se questionam quanto ao espaço para tantos e complexos conhecimentos imprescindíveis na reformulação dos currículos de Pedagogia. A conclusão, como em Lopes (2017), é contundente:

convém assumirmos de uma vez por todas que ser pedagogo não é o mesmo que ser alfabetizador. Legitimar esse papel sem que o profissional tenha condições de desempenhá-lo é desrespeitoso e arriscado.

Todos esses conhecimentos de base linguística, obviamente, não impactam sozinhos na prática do/a alfabetizador/a. Conhecimentos didáticos e conhecimentos sobre as crianças e seu contexto, nesse sentido, também estão em jogo, compondo um trabalho artesanal (PICOLLI; CAMINI, 2012), que habilita/impulsiona o professor a realizar a transposição didática dos conhecimentos linguísticos que são importantes para que a criança consolide a alfabetização. (Matias, Severo, 2021, p. 32-33)

Nos somamos a Cagliari (1999, 2002, 2006, 2019), Lopes (2017), Matias e Severo (2021), Smaniotto e Scos (2023) indicando que, mais que reformas curriculares, invocamos a necessidade de amplo debate social sobre a formação inicial docente para o ensino da língua materna na EI, EF1, EJA. E mais, a partir disso, a ação deve ser consequente: não apenas reformas, mas entendemos que é necessária uma nova formação específica para professores da EI e EF1, com base no ensino de língua e conhecimentos linguísticos, apoiada nos conhecimentos pedagógicos e psicológicos.

Um dos desafios, como Lopes (2017) indica, é a efetiva integração entre as licenciaturas. Embora as diretrizes curriculares invoquem a integração, a articulação entre as áreas na formação docente no Ensino Superior para a Educação Básica precisa ser melhor estabelecida. Massini-Cagliari (2020) observa que essa aproximação entre Letras/Linguística e Pedagogia, nos *campi* da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em que são ofertados os cursos de Letras e Pedagogia ocorre, embora não satisfatoriamente. Mas nos *campi* em que há apenas o curso de Pedagogia, esses cursos acabam se voltando apenas à própria área de educação, sem conexão com a área de linguística e ensino de língua da mesma instituição.

Não constam projetos conjuntos entre as áreas de Pedagogia e Letras na descrição dos grupos de pesquisa desses cursos e respectivos Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal de Rondônia.

Apesar de não ser o foco da discussão levantada, mas por ser mais um exemplo de tudo o que tem sido tratado, observamos que nos últimos editais de concursos para docentes efetivos para os cursos de Pedagogia na Instituição, as vagas para contratação de docentes tiveram exigência padrão de formação: licenciatura em Pedagogia e titulação em Educação (Edital nº 01/2026/GR/UNIR, de 02 de fevereiro de 2026; Edital nº 3/2024/GR/UNIR, de 07 de Outubro de 2024, Edital Nº 01/2023/GR/UNIR, de 25 de Outubro de 2023, Edital 03/GR/UNIR, de 30 de março de 2022, Edital Nº 1/GR/UNIR, de 30 de julho de 2021)⁵³. A exceção foi o Edital nº 03/2016/GR/UNIR, de 16 de agosto de 2016, com a abertura para contratação de uma vaga na grande área Linguística, Letras e Artes, subárea Língua Portuguesa, e a exigência de doutorado na área, para o curso de Pedagogia do *campus* de Rolim de Moura. Não houve inscrições homologadas entre quatro candidatos inscritos e a vaga foi novamente ofertada no Edital nº 03/2017/GR/UNIR, de 11 de julho de 2017.

O edital de 2017 abriu vaga para a grande área Educação (70800006), subárea Tópicos Específicos de Educação (70807000) para o departamento de Ciências Humanas e Sociais, do *campus* de Ji-Paraná; os pontos para as provas escrita e didática versavam sobre temas do domínio da Linguística:

- 1 Escrita em trabalhos acadêmico-científicos
- 2 Linguagem e comunicação na formação docente
- 3 Métodos e técnicas para o ensino de Língua Portuguesa

⁵³Disponíveis em: <https://editais.unir.br/certame/lista/9> Acesso em 06, nov. 2025.

- 4 Técnicas de leitura e escrita
- 5 Didática do ensino da língua portuguesa.
- 6 Análise do discurso e elaboração textual.
- 7 Letramento e alfabetização na educação infantil
- 8 Letramento e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental
- 9 A construção da escrita e produção de sentido
- 10 Teorias de aprendizagem do ensino da língua portuguesa (UNIR, ver notas 52 e 53)

De acordo com os documentos do processo disponíveis na página da Instituição, apenas dois candidatos fizeram a prova escrita para o cargo acima, um deles foi eliminado, a candidata classificada foi aprovada e nomeada ao cargo. Entendemos que, possivelmente, ao identificar como área Educação (70800006), subárea Tópicos Específicos de Educação (70807000) e não como área Linguística, Letras e Artes (80000002), subárea Língua Portuguesa (80201008), conforme a vaga para o *campus* de Rolim de Moura, que exigia graduação e titulação em Educação, tenha contribuído para a baixa procura de candidatos pela vaga, uma vez que os pontos listados para as provas escrita e didática não são do domínio da formação na área Educação, mas da área Linguística, Letras e Artes. Já a vaga anunciada no mesmo edital (2017), para o departamento de Educação, do *campus* de Rolim de Moura, identificava a área de Linguística, Letras e Artes (80000002) e subárea Língua Portuguesa (80201008). Questões administrativas, como códigos de vaga também podem restringir a contratação conforme a especialidade necessária.

O caso das vagas de Ji-Paraná (Área Educação – 70800006; Subárea Tópicos Específicos de Educação - 70807000) e Rolim de Moura (Área: Linguística, Letras e Artes - 80000002; Subárea: Língua Portuguesa - 80201008), que detalha a especificidade da subárea de Linguística, Letras e Artes (Língua Portuguesa), é ilustrativo do paradoxo em que se encontram os cursos de pedagogia: vagas específicas para professor de língua e linguagem, no caso, língua portuguesa, a formação exigida deveria ser Linguística ou Letras – Língua Portuguesa e a titulação em Letras, Estudos Linguísticos ou Linguística. A padronização de editais, a rigidez das estruturas administrativas, nesses casos, também contribuem para que não sejam atendidas as necessidades específicas de formação para suprir a necessidade de conhecimentos específicos para os cursos de Pedagogia.

No caso do Edital nº 03/2017/GR/UNIR, a contradição fica clara na etapa de títulos: o doutorado em outra área que não educação, valeria apenas 50% da pontuação total atribuída para a titulação de doutor na área de Educação, mesmo sendo uma vaga de Língua Portuguesa.

Se, por ventura, um profissional teve formação em Letras na graduação e no mestrado, mas enveredou pela Educação no doutorado, já concorre em desvantagem com profissional formado em Pedagogia e com mestrado e doutorado em Educação, que, como demonstrado ao longo desta tese, não compreende e não tem preparo necessário para o ensino de língua.

No caso da vaga do *campus* de Rolim de Moura, Área Linguística, Letras e Artes (80000002), Subárea Língua Portuguesa (80201008), os finalistas eram graduados e pós-graduados em Letras ou Linguística⁵⁴.

Uma outra importante questão sobre os editais de concurso público para contratação de docentes efetivos para o magistério nas licenciaturas na Instituição, tão grave quanto não ter profissionais com formação específica para o ensino de língua nesses cursos, é não serem reconhecidas/pontuadas nas provas de títulos as experiências de docência dos candidatos na Educação Básica, mas apenas no Ensino Superior – sem exceção, inclusive em recente edital publicado (Edital nº 01/2026/GR/UNIR, de 02 de fevereiro de 2026). O que contradiz as próprias diretrizes quanto à integração entre as diferentes etapas da Educação pública no país.

4.6 O Curso Normal e a formação de professores

Além de todos os aspectos já elencados, é importante voltarmos ainda a atenção ao Curso Normal, que tem origem nas Escolas Normais criadas na França após a Revolução Francesa para formar professores, com isso, também a organização de sistemas nacionais de ensino. No Brasil, foi apenas em 1839 a criação da primeira Escola Normal, o Seminário Central de Mestres do Reino, em 8 de março de 1839 (Garcia, 1991, *apud* Pagnan, 2016, p.21) - duas décadas depois da chegada da família real. Eram formados professores para o ensino primário.

Apenas em 1970 a legislação brasileira passa a trazer como exigência, embora ainda não de forma incisiva, a formação de professores de nível superior - o que permanece com a LDB de 1996 e demais diretrizes para a educação, que ainda permite a formação em nível médio.

Gatti, Rovai e Paro (1977), já citados em outros trechos, merecem ser melhor discutidos para os objetivos desta tese: realizaram um estudo sobre os cursos que formavam professores em nível de 2º grau, com base na análise da estrutura dos cursos vigente em 1975; pretendiam saber em que medida os Cursos Normais estariam de acordo com a lei nº 5.692,

⁵⁴ Conforme documentos dos processos seletivos no portal de Editais da Instituição e busca pelos currículos dos participantes listados nos documentos na plataforma Lattes. Disponível em: <https://editais.unir.br/certame/lista/9> e <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 06, mar. 2025.

de 1971, as diretrizes da educação editadas durante a ditadura militar, e ainda com normas e orientações do Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação de São Paulo e a Secretaria de Educação desse Estado. Os autores interessavam-se por um comparativo entre o propósito da legislação *versus* a realidade, se a percepção dos professores formados no Curso Normal, contraposta ao padrão das diretrizes legais, apontava coincidências ou não, e quais (Gatti, Rovai, Paro, 1977, p. 17).

A disciplina mais citada foi *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (308 professores; 3,04 horas em média) – duas áreas distintas, embora próximas (Almeida Filho, 1993), seguida de *Psicologia Educacional* (302; 2,54 horas); em 4º aparece *Prática do Ensino do 1º Grau* (213; 2,7), em 7º, *Didática* (186; 2,32); 8º, *Metodologia Especial das Atividades* (183; 2,43); 9º, *Educação musical* (175; 1,51), e 12º *Desenho pedagógico* (150; 1,58). Fica clara a importância atribuída à *Língua Portuguesa*, à *Literatura Brasileira* na formação para o ensino, também à *Psicologia Educacional*, que, para os professores, antecede os demais conteúdos, inclusive questões didáticas propriamente. O que reforça a percepção da importância do que apontamos, como uma base necessária para um curso que forma professores para a EB, especialmente EI e EF1: *Linguística, Pedagogia e Psicologia*.

Com base nas diretrizes e sugestões resultantes das entrevistas dos professores que formavam os futuros professores nos Cursos Normais, Gatti, Rovai e Paro (1977, p. 21) geraram um modelo curricular: na Formação Geral, um núcleo comum composto por *Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)*, 12 créditos, teria a carga horária maior que todas as demais disciplinas; *Estudos sociais (História, Geografia, Organização Social, Política Brasileira)*, 2 créditos cada; *Ciências (Matemática, 5 créditos, ciências físicas, 2 e ciências biológicas, 4)*. Em atendimento ao Art. 7º da LDB de 1971, essa formação geral teria ainda: *Educação física*, 7 créditos; *Educação artística*, 4; *Educação moral e cívica*, 3; e *Programas de saúde*.

Já a Formação Especial seria composta por: Mínimo profissionalizante (Pareceres CFE 45/72 e 349/72), dividido entre Fundamentos da Educação (*Psicologia Aplicada à Educação; Sociologia Aplicada à Educação, História da Educação e Educação Brasileira, Filosofia da Educação e Biologia Aplicada à Educação* – 10, 8, 6 e 4 créditos, respectivamente) e *Didática (Didática, Prática do Ensino e Metodologia do Ensino, 8 créditos cada* - são compreendidas com relação direta à parte de *Comunicação e Expressão*, preparar os docentes no ensino médio, Normal, para o ensino dessas disciplinas no 1º grau); e Parte diversificada: *Literatura Infantil*, 4 créditos, e *Técnicas de Avaliação do Rendimento Escolar*, 2; *Técnicas Audio-Visuais de*

Educação, 2; *Educação Musical*, 3 e *Desenho Pedagógico* (ou *Desenho Didático*), 1 (Deliberação CFE 18/72 - Gatti, Rovai e Paro, 1977, p. 21).

Como vimos nas seções anteriores, essa continua sendo, com poucas alterações, a mesma estrutura curricular do curso de Pedagogia na atualidade, na Instituição pesquisada, exceto por conteúdos determinados pela legislação nas duas primeiras décadas dos anos 2000, como *Libras*, *Educação ambiental*, *História e Literatura Afro-Brasileira*.

Outro aspecto do que Gatti, Rovai e Paro (1977, p. 23) apresentam e merece ser resgatado, é a preocupação dos professores consultados com a importância dada aos conteúdos necessários ao formando para atuar nas 1ª e 2ª séries, 90,3% (1º – somadas as respostas para importância regular – 11,78% - e grande importância – 78,5% -, idem nos demais a seguir); maternal e jardim, 87,1% (2º - 21,5% e 65,6%); 3ª e 4ª séries, 87,1% (3º – 23,7% e 63,4%); Comunicação e Expressão para 5ª e 6ª séries, 80,6% (4º – 18,3% e 62,4%); Estudos sociais para 5ª e 6ª séries, 77,4% (5º – 38,7% e 38,7%) e Ciências para 5ª e 6ª séries, 76,3% (6º – 38,7% e 37,6%). Ou seja, a etapa inicial é de suma importância e já era apontada em 1977 por professores formadores e em formação como merecedora de atenção (Gatti, Rovai e Paro, 1977, p. 23), e o é ainda hoje, demanda conhecimentos específicos para o futuro professor. Conhecimentos linguísticos para o ensino de língua.

Gatti, Rovai e Paro (1977, p. 30) apontam deficiências sérias para a formação discutida, que poderiam "condicionar uma formação inadequada ou insuficiente para o profissional que deverá responder pelo ensino de 1ª a 4ª séries de 1º grau" (grifos nossos). A conclusão a que chegam a partir da análise dos questionários e entrevistas com formadores de professores é categórica:

(...) a formação dada aos alunos destes cursos não tem condições para habilitá-los a elaborar atividades que desenvolvam a expressão da criança, seu raciocínio, e sua integração ao meio físico e social. O problema se agrava ainda mais nos casos em que os alunos só fazem a 4ª série do curso. (Gatti, Rovai e Paro, 1977, p. 30 – grifos nossos)

Resguardadas as devidas proporções, a crítica sai da formação de nível médio e recai no ensino superior, mas o problema permanece. Os autores ainda destacam a ausência de bases que permitissem que os egressos pudessem compreender melhor o perfil do público que atenderiam, sem correspondência com os manuais de psicologia – aspecto que, no curso em estudo, parece ser contemplada. A falta de adequação entre teoria e prática também é indicada – algo que a cada diretriz editada há nova interferência, retirando conteúdos teóricos e ampliando espaços de prática e que na Resolução nº 4/CNE/CP, de 2024, visam contornar,

submetendo os licenciandos a estágios desde o primeiro semestre de curso, como se fosse a solução do problema.

Ao tratar da relação entre estágio e formação em Pedagogia para a Educação Infantil, Alves (2012) ressalta os desafios, debates e embates em relação ao tema e a necessidade da discussão da identidade docente do pedagogo. Essa identidade, como estamos tratando, por ter concentrado na docência a principal atuação e ser exercida na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também na Educação de Jovens e Adultos, passa necessariamente pela identificação desse professor como um professor de português língua materna. No entanto, mesmo destacando a complexidade em relação às especificidades da etapa, quanto ao teor das questões e indefinições, como era de se esperar, Alves não inclui o nível/fator linguístico, que fica subentendido [o apagamento que se transforma em esquecimento?] na camada teórica, seguida de questões pedagógicas, políticas, econômicas, sociais e culturais (Alves, 2012, p. 4). A língua é transversal a todas essas camadas, mas seu conhecimento, e dos diferentes domínios da linguagem, deve ser explicitado e compor a formação inicial desses profissionais.

Alves (2012), embora tratando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), é taxativa quanto à inadequação dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia - uma generalização. Entre os aspectos que elenca para sustentar sua argumentação, a autora cita a falta de definição de perfil do profissional, o desconhecimento quanto às especificidades da Educação Infantil, a subordinação a modelos cristalizados do Ensino Fundamental e o fato de se ignorar essa etapa como campo de atuação do pedagogo. E de se ignorar esse profissional como professor de português língua materna, acrescentamos.

Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) realizaram análise documental de 144 currículos de cursos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, de 2012 a 2013, concluem que a formação recebida pelos pedagogos é “frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017, p. 16), e, conseqüentemente, não atende às exigências de formação do pedagogo nem do professor pluridocente (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017, p. 16). Merece observação a classificação que esses autores apresentam para as disciplinas mapeadas (p. 21): indicam oito categorias de conhecimentos decorrentes das análises e uma outra (nona categoria) que engloba conteúdos que não se encaixaram em nenhuma das categorias antecedentes. Entre estes, os autores listam em detalhamento dessa categoria extra/indefinida (p. 22), a disciplina Fonética e Fonologia – como apontado (Cagliari, 1999, 2002; 2006a, 2006b, 2019; Matias e Severo, 2021; Smaniotto e Scos, 2023) - são conhecimentos basilares na formação para o ensino de língua em qualquer etapa da educação. Um equívoco dos autores tratar como conteúdo extra ou indefinido, o que

reforça o desconhecimento que apontamos sobre a linguística na área que mais forma professores para o ensino de língua portuguesa. Sendo conhecimento de base para o ensino de língua, enquadraria essa disciplina na categoria “3.1 - Conhecimento associado a disciplinas sem especificação do nível de escolaridade” (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017, p. 23), que responde por 23,77% das horas-aula e 23,42% das disciplinas, o que corresponde à carga horária de conhecimentos linguísticos no curso analisado. Por outro lado, se considerado o foco de ensino de língua na etapa da Educação Infantil, seria então, Fonética e Fonologia conhecimento/disciplina pertencente à categoria “3.2 - Conhecimento associado à educação infantil (pré-escolar - 4,63% / 4,43%, respectivamente - Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017, p. 21). De qualquer forma, é imprescindível a todas as etapas na formação para o ensino de língua (Miranda, 2014; Prado e Couto, 2023).

Adriele Dias Delgado (2018) investigou conteúdos linguísticos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007) e as finalidades desses conteúdos na formação do professor-alfabetizador. Em co-autoria com Eliana Rosa Sturza (2019), concluem que é “preocupante [a] ausência da Linguística e também uma imprecisão sobre qual conceito de língua norteia a formação do Pedagogo, tendo em vista que ele necessita desses conhecimentos linguísticos para trabalhar com a aquisição da língua e da linguagem no processo de alfabetização” (Dias Delgado, Sturza, 2019, p. 149).

Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de Melo (2022) analisou os projetos pedagógicos e matrizes curriculares de 20 cursos de Pedagogia da região Norte (UEPA, UFPA e UFAM), também identificou fragilidades: carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado insuficiente e incompatível com a complexidade do processo de alfabetização; escassas disciplinas explicitamente voltadas à alfabetização; ausência de pesquisadores e grupos de pesquisa dedicados ao tema; estágio concentrado nos últimos semestres dos cursos; pouca articulação entre teoria e prática, fragilidade na relação entre universidades e Educação Básica. Entre os achados de Melo (2022), 50% das disciplinas voltadas à alfabetização estão articuladas “à teoria do Letramento, 26% à teoria Interacionista, 13% à Construtivista” (Melo, 2022, p. 387), outros 11% restantes a autora relata não ter sido possível identificar a perspectiva teórica, por serem disciplinas com pouca relação com a “área de conhecimento da alfabetização” (Melo, 2022, p. 382, 387) – que tratamos como ensino de língua (Almeida Filho, 1993, 2011, 2014, 2022). O percentual de disciplinas com pouca relação com a alfabetização (11%) a autora identificou apresentarem “baixa articulação entre nome, ementa e bibliografia” (Melo, 2022, p. 387). Similar aos nossos resultados.

Giselle Cristina Smaniotto e Josemary Scos (2023) investigaram o processo de formação inicial dos professores de língua dos anos iniciais, tendo como ponto de partida as disciplinas que professores devem aprender para o ensino de língua (Smaniotto e Scos, 2023, p. 1), entre componentes curriculares de Alfabetização e Língua Portuguesa em 38 cursos de Pedagogia presenciais de 26 universidades públicas da Região Sul do Brasil. Concluem que há fragilidades na formação inicial dos futuros docentes, com número e carga horária de disciplinas específicas para o ensino de língua reduzidos, além de ementas repletas de generalidade e insuficiência (Smaniotto e Scos, 2023, p. 1). Sugerem as autoras a necessidade de se refletir sobre as disciplinas de Alfabetização e Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia. Como temos debatido nesta tese, é necessário mais que isso.

4.7 A abordagem transversal para o ensino de língua na formação linguística do pedagogo

Retomamos a abordagem transversal no ensino de língua portuguesa na formação docente, que tratamos no capítulo II, como vem sendo tratada por pesquisadores/formadores na Universidade de Aveiro, em Portugal (Sá, 2024). Nessa instituição, a transversalidade no ensino da língua portuguesa é realizada/exercitada ao longo da formação inicial, ao observar a integração de unidades curriculares em diferentes cursos, criados quando da implementação do Processo de Bolonha.

A base é a unidade curricular *Didática da Língua*, que integra a Licenciatura em Educação Básica (que é o primeiro ciclo de estudos, conforme o Processo de Bolonha - Sá, 2024, p. 11). Essa formação é critério obrigatório para que os alunos se candidatem a uma vaga nos cursos de mestrado em ensino profissionalizante (o segundo ciclo de estudos no Processo de Bolonha) – sem o mestrado profissionalizante o licenciado em Educação Básica não pode atuar na docência, exigência que, nos parece, deveria ser o caso também no Brasil, embora os mestrados em Educação em geral não enfrentem o problema da formação docente para o ensino de língua materna na perspectiva que tratamos nesta tese⁵⁵. Os próprios programas de pós-graduação em Educação (profissional e acadêmico) da Unir pouco se voltam à temática da formação docente (Pacífico, Arcanjo, Gualberto, 2023).

A unidade curricular *Didática da Língua* (3º ano, 1º semestre) é antecedida pelas unidades curriculares: *Linguística Portuguesa* (1º ano – 1º semestre), *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* (1º ano – 2º semestre), *Literatura e Formação de Leitores* (2º

⁵⁵Conforme pudemos observar em dissertações de egressos dos programas acadêmico e profissional (Woida, Gallardo, Burgeile, 2023) da mesma instituição em análise, o ensino de língua, quando discutido na formação docente, fica restrito à alfabetização, sem que conteúdos linguísticos sejam contemplados.

ano – 1º semestre), *Língua Portuguesa, Gramática e Comunicação* (2º ano – 2º semestre) e, ainda, *Literatura para a Infância e Juventude* (2º ano – 2º semestre). Os alunos frequentam em simultâneo à unidade *Didática da Língua: Didática das Expressões e Comunicação* (3º ano – 1º semestre) e a seguir ainda têm a opção de *Educação Plurilíngue e Intercultural* (3º ano – 2º semestre) (Sá, 2024, p. 11-12).

Outras unidades curriculares reforçam e complementam os estudos da linguagem: *Literacias: Leitura e Escrita e Literatura Infantojuvenil* (1º ano – 1º semestre); *Teoria do Texto* (1º ano – 2º semestre); *Prática Pedagógica Supervisionada* (anual e integrada no 2º ano); *Seminário de Orientação Educacional* (ambas anual e integrada no 2º ano); *Pluralidade Linguística e Educação* (2º ano – 1º semestre); *Multiculturalismo na Educação* (2º ano – 2º semestre) (Sá, 2024, p. 12).

E a unidade *Didática da Língua* ainda é associada à unidade curricular de *Didática da Língua Portuguesa* do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, também do Mestrado de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico (1º ano – 2º semestre).

Desse modo, entendemos oportuna a contribuição que uma abordagem transversal para o ensino da língua portuguesa possa trazer, se adotada como uma espécie de etapa de transição na formação inicial no curso de Pedagogia, *campus* Porto Velho – e demais *campi* da Instituição, e mesmo aos cursos de Pedagogia em geral, até que se chegue a uma formação adequada.

Concluímos, então, como foi possível conferir pelas pesquisas nas últimas décadas que, mesmo com algumas especificidades, em geral os cursos de Pedagogia apresentam os mesmos problemas. Carecem de uma sólida base de conhecimentos linguísticos voltados ao ensino de língua na formação inicial. No caso dos profissionais já em exercício (egressos da licenciatura em Pedagogia, ou Normal Superior), é importante que a formação seja complementada por cursos *stricto sensu* - mestrado em linguística aplicada, ensino de língua -, nos moldes do que é praticado em Portugal em relação aos licenciados em Educação Básica (formação similar aos cursos de Pedagogia no Brasil), que só podem exercer a docência após essa etapa profissionalizante (mestrado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida na área de concentração Estudo de Processos Linguísticos, na linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT. Foi uma pesquisa bibliográfica e documental, interpretativa, qualitativa, filiada a uma perspectiva que compreende a língua como multissistêmica e articulada por meio de um dispositivo sócio-cognitivo (Castilho, 2010, 2020, 2021); recebeu financiamento parcial da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes (2022-2025) e discutiu a política linguística educacional na formação linguística de professores na área de Pedagogia.

O intuito maior foi intensificar o debate sobre a necessidade de se aprofundar a educação linguística na formação docente inicial em Pedagogia a partir de uma base linguística (Cagliari, 1999, 2002, 2006b, 2019; Dias Delgado, 2018; Dias Delgado e Sturza, 2019; Matias e Severo, 2021; Smaniotto e Scos, 2023), com teoria específica de ensino de língua (Almeida Filho, ([1993]2015, 2014, 2018, 2022), uma vez que esses cursos formam profissionais que têm a atuação na docência como central. Docência que é exercida principalmente na introdução das crianças ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I e jovens e adultos, no caso da EJA - serão os primeiros contatos regulares e sistemáticos com essa modalidade da língua.

Os objetivos específicos foram: 1) explicitar as políticas linguísticas educacionais criadas pela legislação educacional e diretrizes curriculares, com vistas a ressaltar a transversalidade da língua e da linguagem nesses documentos e o que pressupõem de conhecimentos linguísticos na formação do pedagogo; 2) compreender a dimensão dos estudos linguísticos no projeto político pedagógico e matriz curricular, nas ementas de disciplinas voltadas ao ensino de língua e estágio com interseção com estudos linguísticos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho, e 3) demonstrar a necessidade de aprofundamento em estudos linguísticos para o desempenho da atribuição central desses profissionais, a docência na Educação Básica e Educação Infantil, onde desenvolvem ensino de língua portuguesa (alfabetização).

Ao iniciarmos esta pesquisa, partimos da hipótese de que a insuficiência de estudos linguísticos na formação dos professores da educação infantil e anos iniciais é uma política linguística educacional e que sua longevidade é intencionalmente mantida por questões que extrapolam os campos pedagógico e linguístico.

Compreendemos Política Linguística como um tema de Filologia Política (Rocha, 2013), vertente da Filologia, diferente da perspectiva que tem sido bastante disseminada, que compreende política linguística reduzida a mera política pública.

No capítulo I tratamos das áreas da Filologia, Filologia Política, Política Linguística e Linguística Aplicada, de forma a ressaltar como a linguagem e toda a área de ensino de língua é atravessada por questões políticas, tanto na educação básica, como superior, e, em especial, na formação docente. Discutimos o campo de estudos da Filologia Política, tradição onde teve início a teorização sobre políticas linguísticas no Brasil (Rocha, 2013), as interseções entre Filologia e Linguística. Abordamos a Linguística Aplicada, como é mais conhecida a linha de pesquisa em que esta tese se desenvolveu; é a área que tem se voltado de maneira mais específica à aplicação dos resultados de pesquisas da Linguística, entre outros campos, ao ensino de língua.

Discutimos a política linguística de formação docente inicial em Pedagogia como um estudo e tema de Filologia Política, pois entendemos essa política como um aspecto fundamental do funcionamento e preservação de um modo de estudo limitado e, por sua vez, limitador da compreensão e do aprendizado da língua que não é mero acaso. Vale lembrarmos os elementos de Filologia Política, conforme sistematização de Rocha (2013): 1) a língua, no caso, em primeiro plano, a língua portuguesa, e esta em relação com a libras, as línguas indígenas e línguas estrangeiras; 2) a comunidade de língua ou a comunidade de discurso, centro cultural onde a língua é falada (alunos, estagiários e professores de português, libras, línguas indígenas e línguas estrangeiras; estudantes de Pedagogia, pedagogos, supervisores, diretores, gestores, orientadores pedagógicos, redatores); 3) o auditório visado socialmente representativo (contexto escolar, contexto universitário/formação docente em Pedagogia - mas também de Letras, num segundo plano; conselhos de educação; secretarias e empresas de material didático, de treinamentos, consultorias; entidades representativas; 4) um referente linguístico, interno à língua ou externo a ela: legislação e diretrizes educacionais, curriculares e de formação docente; o projeto político pedagógico e matriz curricular do curso de Pedagogia da Unir, campus de Porto Velho, e o ementário das disciplinas teóricas e práticas (estágio) ligadas ao ensino da língua na matriz curricular desse curso; 5) o argumento manejado: o ensino da língua nas diretrizes, no projeto político pedagógico - objetivos do curso, perfil de

profissional esboçado -, na matriz curricular, no ementário (como se argumenta nesses documentos a formação docente para o ensino da língua); 6) o discurso argumentativo (filológico ou parafilológico), do qual destacamos os argumentos (descrição das ementas x seus objetivos x bibliografia relacionada - como os formadores imaginam agir/atuam para formar os profissionais, conforme o perfil delineado nos objetivos do curso e perfil do egresso, tendo por base as diretrizes nacionais); 7) a discursividade política, recortada na sociedade e cultura, presente no discurso; 8) um setor social de referência: formar para exigências da sociedade (burguesa), mundo do trabalho (burguês, de trabalho alienado), *intelligentzia* brasileira/burocracia estatal (“políticas públicas”), CNE, empresariado, políticos, documentos de organismos estrangeiros (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI - as fontes geradoras, repercutem diretamente nos demais documentos) x diretrizes educacionais e objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados; 9) uma jurisdição, potencial ou eficaz, centro jurisdicional (de natureza pública) de controle sobre a língua, para onde as normas de uso se orientam (o Brasil).

Os estudos de Políticas Linguísticas se voltam a compreender o conjunto de escolhas conscientes que abrangem as relações entre as línguas, a vida de uma sociedade e os espaços que as línguas ocupam: planejamento, implementação, execução e gestão de práticas que disciplinam o uso das línguas – são transversais, afetam diretamente toda a realidade escolar (Garcez, Schulz, 2016). Trouxemos elementos de outra pesquisa que desenvolvemos, mostrando como eixos temáticos de pesquisas sobre Políticas Linguísticas se sobrepõem, destacando a natureza da pesquisa sobre esse campo multidisciplinar e a Educação.

A língua é objeto de estudo e elemento central nas políticas educacionais, os eixos temáticos das pesquisas sobre políticas linguísticas foram trazidos de forma a demonstrar sua transversalidade. Exemplificamos como o eixo Políticas Linguísticas, uma dimensão macro (planejamento, gestão, legislação e a teorização de políticas linguísticas), se desdobra em Políticas Linguísticas Educacionais, a interseção entre política linguística e educação, ensino, currículo e formação de professores. E se relaciona e se sobrepõe ao eixo Língua(s) e Linguagem – as diferentes línguas e suas características, comunidades falantes, o ensino de idiomas específicos, produção de material didático, entre outros. E que se entrelaça com o eixo Política e Ideologia, que concentra estudos de como língua e ideologia interagem em questões sociais, políticas e de poder e também com os eixos Interculturalidade (diversidade linguística, educação intercultural indígena e de surdos) e Direitos, eixo mais ligado às discussões sobre a legislação na perspectiva da inclusão e acesso, direitos linguísticos.

Esses conhecimentos (Filologia, Filologia Política e Política Linguística, Políticas Linguísticas Educacionais) foram articulados aos estudos da Linguística, Linguística Aplicada e Ensino de língua, no Capítulo II, para encaminhar a sustentação teórica da nossa tese sobre a formação linguística em Pedagogia. Abordamos as principais correntes linguísticas, concepções de língua e como pautam o ensino de língua, de forma a explicitar as contribuições da Linguística e do ensino de línguas para a formação docente inicial em Pedagogia e contribuir para a formação linguística desses profissionais, que devem ter clara a importância da abordagem de ensino de língua, acima dos métodos de ensino. Apresentamos as abordagens gramatical, comunicativa e transversal de ensino da língua portuguesa, esta especialmente voltada à formação docente (Sá, 2016; Sá, Mesquita, 2020; Sá, 2024), e que acreditamos pode ser promissora como uma etapa de transição na formação docente nessa área, até que se chegue a um modelo mais apropriado, conforme o que é central à formação em Pedagogia para a docência: o ensino de língua portuguesa (alfabetização) [ou o que vir a ser essa formação específica].

Nesse capítulo, embasamos nosso argumento de que, ao não haver a contemplação na adequada medida de teorias/conteúdos específicos da Linguística e voltados ao ensino de língua, condizentes com a complexidade e especificidade da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também na Educação de Jovens e Adultos, a formação em questão fica comprometida para o exercício da docência nessas etapas, que envolve principalmente o ensino de língua portuguesa (alfabetização).

A ausência ou insuficiência de conhecimentos linguísticos e conteúdos específicos de ensino de língua compromete o que é central para a saída laboral dessa formação docente: a docência para etapas de aquisição da língua nas modalidades oral (EI) e aprendizagem da leitura e da escrita (EI, EF1, EJA), conforme a discussão apresentada. A constatação não é inédita, pelo contrário, já apontada há várias décadas (Rodrigues, 1966; Lobato, 1976; Gatti, Rovai, Paro, 1977). O fato de continuar sendo debatida (Cagliari, 1999, 2002, 2006a, 2006b, 2011, 2019; Kato, 2017, Corrêa, 2017, Lopes, 2017; Dias Delgado, 2018; Dias Delgado, Sturza, 2019; Samaniotto, Scos, 2023) mostra a longevidade e permanência do problema a ser solucionado.

Discutimos a necessidade de teoria/conhecimentos específicos de ensino de língua (Almeida Filho, [1993] 2015, [2011] 2018, [2014] 2018, 2022) para a formação de professores de ensino de língua portuguesa – que é como entendemos a identidade docente dos egressos de Pedagogia. Letramento, gêneros textuais e psicogênese da língua escrita são referenciais importantes, mas não permitem a segurança do docente para o ensino de língua, por não substituir conhecimentos sólidos sobre a língua e o ensino de língua.

Uma base robusta de conhecimentos linguísticos desde a formação docente inicial para EI e EF1 resulta ensino que permite o desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas – não restrito a esse último, que tem sido a base do ensino de língua portuguesa no país (Mota, 2007). Uma formação linguística densa do professor, não restrita a métodos de ensino, mas que permita ao professor ter domínio do objeto que ensina, a língua, e saber proceder seguramente quando métodos e materiais didáticos padronizados não funcionam (Cagliari, 2006b).

No Capítulo III, analisamos a legislação e diretrizes curriculares nacionais voltadas à Educação, de forma a explicitar como esses documentos apontam políticas linguísticas que exigem formação linguística aprofundada na formação docente inicial. São documentos que regem o ensino e a formação para o ensino de língua no país. Procuramos responder à pergunta: Como o conhecimento sobre políticas linguísticas pode contribuir para a formação docente inicial em Pedagogia? Entendemos que, como a língua e a linguagem são transversais aos processos de educação, e na legislação e diretrizes educacionais são estabelecidas políticas linguísticas educacionais para o ensino, a formação docente, tradução e interpretação, produção de material didático para a língua portuguesa, a língua brasileira de sinais, as línguas indígenas e as línguas estrangeiras, essas políticas deveriam ser explicitadas. O debate sobre políticas linguísticas ainda não é muito presente nas matrizes curriculares das licenciaturas de Letras (Afonso, 2017) e menos em Pedagogia.

Entendemos que tanto a Resolução CNP/CP nº 1/2006 como a Resolução nº 2 CNE/CP, de 2015, indicam abertura para uma abordagem formativa transversal para o ensino da língua na formação inicial em Pedagogia. Reforça as políticas linguísticas emanadas da Constituição Federal, LDB, e PCNs, que trazem ensino por temas transversais. A formação docente inicial para o ensino de língua nas etapas da EI, EF1 e EJA, enquanto não houver o delineamento de algo mais condizente com o objeto de ensino, pode se reorganizar por meio de uma abordagem formativa que considere a transversalidade para o ensino da língua portuguesa, como na Universidade de Aveiros, Portugal (Sá, 2012, 2015, 2024). Compreende a integração da língua materna ao longo de todas as áreas do currículo escolar, a linguagem como ferramenta fundamental para a construção de conhecimento nas disciplinas, associa visão holística da educação e dá mais relevância à base linguística na formação docente.

No caso da BNCC, de maneira especial, pequenos avanços no que concerne o ensino de língua (Comissão de Educação Básica, Abralín, 2024), pressupõe políticas linguísticas que implicam o aprofundamento da formação linguística inicial dos docentes. Mas, contraditoriamente, apaga o linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018), assim como a LDB

e demais diretrizes. Mascaramento e apagamento do linguístico se sucedem nesse processo de tirar de cena esse campo de conhecimento, resultado de um longo histórico de ensino de língua restrito ao ensino de nomenclatura gramatical (Antunes, 2007), ensino de metalinguagem como base do ensino de Língua Portuguesa na educação básica (Mota, 2007).

O Capítulo IV trouxe um exemplo do que tratamos nos demais capítulos, com a análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, licenciatura, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho (Unir, 2013a), sua matriz curricular e ementário. Discutimos como a formação para o ensino de língua é compreendida no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, o perfil de profissional concebido e qual a dimensão dos estudos linguísticos e de ensino de língua na matriz curricular e ementário.

Discutimos como esse Projeto Político Pedagógico concebe a educação linguística na formação dos futuros profissionais; buscamos explicitar a contraditória constituição do perfil do egresso em relação à especificidade das etapas da Educação Básica na qual atuam os profissionais pedagogos e qual a medida dos estudos linguísticos nessa formação. Associamos a base teórica da linguística aplicada ao ensino de língua (Almeida Filho, 1993, 2011, 2014, 2022), considerando conhecimentos linguísticos necessários ao professor alfabetizador (Cagliari, 1996, 1999, 2002, 2006a, 2006b, 2011, 2019), e a centralidade da docência para a profissão (Resolução CNE/CP nº 1, de 2006).

A matriz curricular e o ementário do curso em questão, ao considerar teorias de base psicológica (psicogênese da língua escrita), em maior proporção e letramento, em menor, na formação para a alfabetização (ensino de língua), não permite uma base necessária de conhecimentos de língua e linguagem para a formação de professores que atuam no ensino de língua portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Importante lembrar que o documento ressalta a necessidade de reorganizar a formação dos futuros docentes para lidar com índices elevados de evasão, repetência, além e melhor qualificação dos discentes para a alfabetização (ensino de língua). Mas os objetivos se contradizem na atualização do projeto: a necessidade de perfil voltado às etapas da Educação Básica, EI e EF1, fica pulverizada em meio à amplitude formativa exigida na Resolução nº 1 (Brasil, MEC/CNE, 2006 – Gatti, Barreto, 2009; Alves, 2012; Andrade, 2021).

A identidade docente que o projeto afirma não tem relação com a identidade de professores de língua portuguesa, o que é incoerente, pois a reformulação pretendia justamente formar melhor para as etapas da EB em que o ensino de língua acontece inicialmente e repercute ao longo da vida escolar e fora. Predomina um perfil intelectual e técnico. O perfil de docência, central na identidade dos egressos de cursos de Pedagogia, conforme a Resolução nº 1 CNE/CP

(2006), não parece se voltar à formação de professores para EI e EF1, mas para formar docentes para o antigo curso técnico de magistério (2º grau) (Rovai, Gatti, Paro, 1977). A matriz curricular atual tem ainda muitas semelhanças a desses cursos; o que as diferencia são os conteúdos determinados pela legislação nas duas primeiras décadas dos anos 2000, que trouxe Libras, Educação ambiental, História e Literatura Afro-Brasileira.

Ao não se priorizar a formação linguística do professor da EI e EB desde a formação inicial, com a base de teoria/conhecimentos linguísticos necessária, deixa-se para a prática docente resolver a questão. Os resultados negativos estão demonstrados nas avaliações em larga escala.

Consciência linguística, concepções de língua e de linguagem são conceitos presentes em algumas das ementas analisadas, mas não são abordados fundamentos do ensino de língua portuguesa como morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia, necessários ao professor de língua materna - mesmo na disciplina específica de fundamentos e práticas para o ensino da língua portuguesa. Disciplinas de língua e literatura são descoladas da matriz obrigatória e aparecem como disciplinas optativas, ilustra a tensão entre o que o curso de Pedagogia considera relevante e o perfil de profissional que procura formar. Algumas delas se confundem: um viés instrumental ou de fundamentos.

Observamos, como Alves (2012), a falta de articulação expressa entre disciplinas teóricas e práticas de estágio. Essa desconexão entre estágios com o ensino de língua, que se quer é citado naquelas ementas, evidencia o apagamento do linguístico (Silva, 2021; Nogueira, Dias, 2018), também observado nas diretrizes curriculares.

Das 3.480 horas na matriz curricular em questão, em 640 horas/aula são tratados conteúdos linguísticos ou há a possibilidade disso ocorrer, e corresponde a 18,39% da carga horária do curso. As disciplinas práticas de estágio, com possível tempo dedicado ao ensino de língua, têm carga horária de 260 horas (de um total de 300 horas), ou 7,47% da carga horária do curso. A carga horária teórica obrigatória e os estágios com vínculo ao ensino de língua pode chegar a 25,86% do curso. Consideradas as disciplinas optativas, se voltadas a conteúdos de língua e/ou linguagem, o percentual de conteúdos linguísticos pode chegar a 27,01% da carga horária total, na formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho, se houver a oferta de uma disciplina optativa, ou a até 28,15%, se duas optativas de língua forem ofertadas – nos últimos seis anos duas disciplinas de estudos linguísticos ou literários são ofertadas.

Apesar de termos restrito a análise final a apenas um dos seis cursos de Pedagogia presenciais da Instituição, há uma forte semelhança, que reflete as diretrizes curriculares -

realidade que não difere na Universidade Federal de Goiás (Alves, 2012), na região Norte (Melo, 2022; Moraes, 2016), na Universidade Federal de Santa Maria (Dias Delgado, 2018; Dias Delgado, Sturza, 2019;); no Rio Grande do Sul (Matias e Severo, 2021), na região Sul (Smaniotto e Scoss, 2023); na Universidade Estadual Paulista (Massini-Cagliari, 2020), no Estado de São Paulo (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017) ou seja, em grande parte do país.

A negligência de estudos sobre a língua, sobre o ensino de língua, também afeta o trabalho de supervisores, orientadores, gestores escolares. No caso da docência, faz com que os pedagogos não se identifiquem como professores de língua. Como questão política, tem consequências em múltiplas dimensões. O que temos claramente são “planejamentos políticos intermediados por circunstâncias linguísticas” (Rocha, 2013, p. 48).

O Conselho Nacional de Educação (2022) é taxativo quanto à inadequação na formação em Pedagogia, a ponto de declarar a impossibilidade de formação dos licenciados em Pedagogia para o ensino na EI e EF1. Apesar da constatação, mantém a formação nos mesmos moldes (Brasil, MEC/CNE, 2006), transfere para o estágio curricular a responsabilidade - solução também equivocada. A quem interessa a manutenção de uma formação inadequada ao que se presta?

Nesta tese, defendemos que se tratam de políticas linguísticas educacionais tanto a mudança na formação inicial em Pedagogia - tendo a linguística como um de seus pilares, como proposto -, como a não contemplação dessa base – a realidade persistente já há mais de seis décadas, conforme o debate científico aponta. As consequências dessas duas políticas linguísticas são distintas na prática pedagógica e no alcance do ensino de língua na Educação Básica. Temos observado largamente as consequências negativas da ausência dessa base de conhecimentos.

Nos somamos a Cagliari (1999, 2002, 2006a, 2006b, 2011, 2019), Lopes (2017) e Matias e Severo (2021) indicando que, mais que reformas curriculares, invocamos a necessidade de amplo debate social sobre a formação inicial docente para o ensino da língua materna na EI, EF1, EJA. E mais, a partir disso, a ação deve ser consequente: não apenas reformas, mas entendemos que deve se desenhar uma nova formação para professores da EI e EF1, com base no ensino de língua e conhecimentos linguísticos, apoiada nos conhecimentos pedagógicos e psicológicos. É hora de agir em consequência para começarmos a vislumbrar as consequências positivas.

É importante observar que não fazemos a defesa de que a formação docente inicial para essas etapas da Educação Básica deva ser feita pelo curso de Letras Língua Portuguesa.

Tendemos a concordar com o informante de Cartaxo (2016), que, como estão organizados atualmente esses cursos, Letras e Pedagogia, cada qual tem especificidades e fragilidades próprias. A base linguística para o ensino de língua está nos cursos de Letras, que, no entanto, não formam docentes para a etapa de alfabetização. Os cursos de Pedagogia voltam-se a essa etapa do ensino de língua portuguesa, porém, sem a base linguística na formação docente inicial. Sem que fique clara também a necessidade de partir de uma abordagem de ensino de língua para então se definir os métodos de ensino a serem mobilizados. A formação docente para essas etapas iniciais ainda é um desafio e deve ser enfrentado em conjunto pelas duas áreas.

Será satisfatório se este debate sensibilizar os profissionais da Academia, intelectuais, professores da Educação Básica, a sociedade brasileira, para ser repensada a formação de professores para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, também EJA. A interdisciplinaridade, no caso da formação para EI e EF1, deve contar com um direcionamento deliberado pelas bases necessárias a constituir a especificidade dessa formação, o tripé Pedagogia, Linguística e Psicologia, como já indicava a percepção dos formadores e cursistas do antigo Curso Normal (Rovai, Gatti, Paro, 1977).

Por outro lado, as questões pedagógicas tratadas até aqui, apesar de extremamente relevantes, são também secundárias (Vieira Pinto, [1961] 1994), pois a longa permanência do problema em questão, soluções vacilantes como programas, pactos, o ataque privado aos recursos da Educação Básica, de matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos, o vilipêndio da docência pela burguesa brasileira associada ao capital transnacional, se resolvem apenas com um projeto de nação em que a educação – verdadeiramente nacional, não uma receita de organizações transnacionais - seja central. Isso depende de que seja enfrentada e superada a ordem social vigente e o modelo de relações de produção que essa classe social mantém e que a mantém.

Não adianta edições e mais edições de programas, pactos ou compromissos para alfabetização sem uma mudança profunda, só possível com a ruptura total com a forma atual de sociedade, a partir de um projeto de emancipação humana. Um projeto de educação de uma nação consciente de si e voltada para si (Vieira Pinto, 2005, 2008), que vai se refletir na formação do profissional que ensina a língua, com escolas de tempo integral – como nos países centrais, não o arremedo de escola em tempo parcial, como denunciou Darcy Ribeiro (1995), responsável pelo projeto mais ousado na Educação pública no Brasil, os Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro, nos anos 1980. Só assim teremos a formação omnilateral plenamente. Como consequência, o ensino de língua terá as características que os autores que

consultamos observam: aplicação dos resultados das pesquisas que permitam melhorias no ensino de língua; a escola como lugar de reflexão, observação, reflexão, aprendizado; o ensino de língua que permita a emancipação humana.

Ao iniciarmos esta pesquisa, partimos da hipótese de que a insuficiência de estudos linguísticos na formação dos professores da educação infantil e anos iniciais é uma política linguística educacional e que sua longevidade é intencionalmente mantida por ser útil a fins que sobressaem à Educação Básica e o ensino de língua. Essa hipótese se confirmou. Para superar essas condições concretas, precisamos retomar o intenso debate das décadas de 1950/1960 sobre a Revolução Brasileira (Oliveira, 1961, 1962; Vieira Pinto, 1962; Wernek Sodré, 1962; Muniz Sodré, [1962] 2021; Guerreiro Ramos, [1963] 2017; Sachs, [1970] 2010; Saviani, 1985), “quando o Brasil estava ficando inteligente” (Ouriques, 2025, 1h03’). Não à toa, foi necessário uma ditadura militar para calar o anseio por profundas transformações sociais.

Restaurada a democracia restrita (Fernandes, 1979), os anseios por transformação foram confundidos com a mera administração da ordem burguesa pela via eleitoral e as políticas públicas, graças ao liberalismo de esquerda, que veta soluções consequentes e administra a digestão moral da pobreza (Ouriques, 2023a, 2023b), enquanto aprofunda a dependência e o subdesenvolvimento, na atual fase do capitalismo rentístico (Ouriques, 2017, 2021a, 2021b, 2023, 2024, 2025), em que quase metade do orçamento público (R\$ 5,054 trilhões) se esvai em pagamentos e amortização de juros da dívida pública: R\$ 2,135 trilhões em 2025 – o maior e mais escandaloso programa de transferência de renda! Enquanto a Educação (3,18%), Ciência e Tecnologia (0,3697%) ficam com migalhas – (Painel do Orçamento Federal, *apud* Auditoria Cidadã, 2026; ver ainda Fatorelli, 2023; Fatorelli e Ávila, 2024).

Como desdobramento desta pesquisa, pretendemos aprofundar o estudo das abordagens linguísticas na formação docente em Pedagogia, especialmente as abordagens comunicativa (Almeida Filho, 1993, 2011, 2014, 2022) e transversal para o ensino da língua portuguesa (Sá, 2024). E sobre os efeitos da dependência econômica, cultural, científica e tecnológica na educação e no ensino de língua, por meio da Teoria Marxista da Dependência, ponto máximo a que chegou a produção teórica brasileira e latino-americana para a compreensão da própria realidade, quando atraía pesquisadores estrangeiros do mundo todo, em vez de se acomodar aos transplantes culturais e intelectuais que visam manter nossa condição de alienação, dependência, subdesenvolvimento e crítica ingênua – mesmo em tempos de abertura política.

REFERÊNCIAS

Documentos e publicações oficiais

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **O Mercosul e as regiões de fronteira**. Org.: Bruna Penha, Walter Antonio Desiderá Neto, Rodrigo Fracalossi de Moraes. – Rio de Janeiro: Ipea, 2017. 258 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ensino 1a a 4a séries. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997. 144p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília - Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Elaboração: Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Luiz Fernandes Dourado (UFG), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE), João Ferreira Oliveira (UFG), Catarina de Almeida Santos (UnB), Karine Moraes (UFG) e Nelson Cardoso Amaral (UFG). Colaboração: Flávia Maria de Barros Nogueira (SASE/MEC), Rosiléa M. R. Wille (SASE/MEC) e Walisson M. de P. Araújo (SASE/MEC). 2014a. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 07, jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Publicado em: 03/06/2024 | Edição: 104 | Seção: 1 | Página: 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**: Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Publicado em: 22/10/2024 | Edição: 205 | Seção: 1 | Página: 40

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pedagogia (Licenciatura) Fundação Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho. **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) 2021**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escalas de proficiência do Saeb**: 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pedagogia (Licenciatura) Fundação Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho. **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) 2021**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escalas de proficiência do Saeb**: 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, 17 de setembro de 2025. 2025a Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em 11, nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024** – Notas estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2025. 2025b Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em 11, nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: Resumo Técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016**. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Portaria nº 1.080, de 24 de Abril de 2019**. Inclui o Município no Anexo da Portaria n. 213, de 19 de julho de 2016, que estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por Estado que se enquadram nesta condição.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (reformulação)**. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação e Letras. Cruzeiro do Sul, AC, 2019.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Filologia Românica**. Ementa. Ementário. Rio Branco, 2019. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action>. Acesso em 07, mar. 2025.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação. Campus de Rolim de Moura. Rolim de Moura, Rondônia, 2008.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico - Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Departamento de Pedagogia. Campus de Vilhena. Vilhena, Rondônia, maio, 2009.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (Daced-PVH). Porto Velho, 2013a. Disponível em: <https://ded.unir.br/homepage> ou <https://drive.google.com/file/d/1OzLIForwWnfzRuTr0j97AZucv8sy8symE/view> Acesso em 12, jan. 2025.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Graduação em Letras Inglês, Licenciatura.** 2013b. Disponível em: <https://letrasingles.unir.br/pagina/exibir/10178> Acesso em 12, jan. 2025.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico de Curso – Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Campus de Guajará-Mirim. Guajará-Mirim, Rondônia, 2016.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Graduação em Letras Espanhol.** Departamento de Línguas Estrangeiras. Porto Velho, 2017a. Disponível em: <https://letrasespanhol.unir.br/pagina/exibir/2597> Acesso em 12, jan. 2025.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Política Linguística.** Ementa. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras. 2017b.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico de Reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), Campus de Ji-Paraná. Ji-Paraná, Rondônia, 2018a.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia** (Adequações de Projeto Político-Pedagógico de curso elaborado de acordo com a Resolução n. 278/CONSEA, de 04 de junho de 2012). Departamento de Ciências da Educação, Campus de Ariquemes. Ariquemes, Rondônia, 2018b.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Línguas Vernáculas. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas** Letras Português. Núcleo de Ciências Humanas. Porto Velho, 2018c.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia. **Histórico. Apresentação.** ND. Disponível em: <https://deinter.unir.br/pagina/exibir/2341>. Acesso em 24, mai. 2021.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Conselho Universitário. **Resolução nº 190, de 27 de Março de 2020.** Institui e regulamenta a Política Linguística na UNIR. 2020.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Vilhena, 2023.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Relatório de Gestão 2023.** Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Planejamento, Desenvolvimento e Informação. Diretoria de Planejamento, Desenvolvimento e Informação; Elaborado por Edson Carlos Fróes de Araújo... [et al.]. - Porto Velho, RO, 2024.

UNIR, Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Relatório de Gestão 2024**. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Planejamento, Desenvolvimento e Informação. Diretoria de Planejamento, Desenvolvimento e Informação; Elaborado por Edson Carlos Fróes de Araújo... [et al.]. Porto Velho, RO, 2025. 162 p.: il., color. Disponível em: <https://transparencia.unir.br/homepage>.

Legislação

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de Setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1943, Página 13731 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812-13-setembro-1943-415787-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12, jun. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.449, de 4 de Junho de 1968**. Declara de interesse da segurança nacional, nos termos do art. 16, § 1º, alínea b, da Constituição os Municípios que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547317/publicacao/15715420> Acesso em 08, jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm Acesso em 08, jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.292, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12, jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. De cinco de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 11, jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12, jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em 07, mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 12, jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 12, jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm

Brasil. **Lei nº 15.326, de 6 de janeiro de 2026.** Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir os professores da educação infantil como profissionais do magistério, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir professores da educação infantil.

Livros, artigos, capítulos, teses, dissertações, eventos

AFONSO, Lília dos Anjos. **A área de política linguística nas licenciaturas em letras no Brasil.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Edição comemorativa - 20 anos. Campinas: Pontes, 8ª ed., 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas.** Campinas: Pontes Editores, [2011] 2018. 2ª edição.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Competências de aprendizes e professores de línguas.** Campinas: Pontes Editores, [2014] 2018. 2ª edição.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Aspectos da formação de professores de línguas: pressupostos de área, práticas e representação.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

ALTMAN, Cristina. Eugenio Coseriu entre a filologia e a linguística brasileiras (1950-1963). Cátedra Libre de Estudios Humanísticos Eugenio Coseriu. **Revista de La Academia Nacional de Letras.** 2017. pp. 97-117.

ALVES, João Roberto Moreira. O Plano Nacional de Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. Carta mensal. Educacional. **Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação,** Ano 18, nº 124, dezembro de 2010. Disponível em: https://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124 Acesso em 08, jan. 2024.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação Infantil, Estágio e Formação de Professores no Curso de Pedagogia. XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Unicamp. Campinas, 2012.

ALVES, Vera Filipa de Oliveira Ferreira. **Relatório de estágio abordagens transversais no ensino-aprendizagem da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada, Portugal, 2015.

ANÇÃ, Maria Helena. Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de português. Revista **Calidoscópio**. Vol. 13, n. 1, p. 83-91, jan/abr 2015. doi: 10.4013/cld.2015.131.08

ANÇÃ, 2017?

ANDRADE, Erika. Diretrizes Curriculares de cursos superiores. Canal Docência Assistida – PPG-UFRN, Youtube. Cor, son., 1h30'26". Transmido ao vivo em 10 de mar. De 2021. Docência no Ensino Superior no contexto do Estágio Docência da UFRN: diretrizes curriculares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P_vJUQdaig4&t=5231s. 05, out. 2025.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ANDIFES; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. 2014. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf Acesso em 08, abr. 2024.

Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE. **Documento final XIII Encontro Nacional**. Faculdade de Educação – Unicamp. 16 a 18 de setembro 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>

AUDITORIA CIDADÃ. **Gráfico do Orçamento Federal Executado (2025)**. Painel do Orçamento Federal. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/grafico-do-orcamento-federal-executado-2025/>. Acesso em 12, fev. 2026.

BAGNO, Marcos; Rangel, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 5 (1); 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004> Open-access

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Editora Insular, 2019; 4ª edição.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica: História Externa das Línguas**. Vol. 1. 2ª edição [1ª edição, 2001]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica: História Interna das Línguas Românicas**. Vol. 2. 1ª edição [2009], 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

BARBOSA DA SILVA, Epifânia. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Velho/RO**: uma investigação históricocultural. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, RO, 2021. 167f

BATISTA, Lidiane Tavares P.. Habilidades preditoras de alfabetização, sinais e critérios diagnósticos em Aprendizagem. Palestra. I SIMPÓSIO RONDONIENSE: Interface Saúde x Educação nos Processos de Aprendizagem (INSEPA). 04 de outubro de 2024. Porto Velho/RO.

BRITO, Lorena. A importância da audição e do Processamento Auditivo Central nos processos de aprendizagem. Palestra. I SIMPÓSIO RONDONIENSE: Interface Saúde x Educação nos Processos de Aprendizagem (INSEPA). 04 de outubro de 2024. Porto Velho/RO.

BECHARA, Evanildo. Breve história externa da língua portuguesa. In: Evanildo Bechara. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª edição. Revista e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Editora Lucerna, 2019.

BECHARA, Evanildo. Teoria Gramatical - A) Linguagem: suas dimensões universais. In: Evanildo Bechara. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª edição. Revista e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Editora Lucerna, 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. **Psicologias** - uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, Editora Saraiva, 1999, 13ª edição.

CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara. Mapa das Línguas Indígenas de Rondônia. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, 10(1), 12 (2018). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043>. Acesso em 27, fev. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. CNPQ 1996. Comunicação apresentada no **VI Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa**, São Paulo: IP – PUC-SP, 01 a 03 de maio de 1996. Disponível em: https://www.alfabetizandoonline.com/_files/ugd/d13a99_df364c1eba5b4b68b013b0936b6ce777.pdf. Acesso em 04, mai. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Um construtivismo limitado. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras** – A escrita na alfabetização. Campinas: Mercado da Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Conhecimentos técnicos para alfabetizar. **Línguas & Letras** (UNIOESTE), v.2, p.73-84, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fônico x Construtivismo**. 2006a. Disponível em: <https://www.alfabetizandoonline.com/>. Acesso em 03, fev. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O duelo dos métodos. 2006b. Texto apresentado no **Fórum Permanente de Desafios do Magistério**, Centro de Convenções da Unicamp, 15 de março de 2006. Disponível em: <https://www.alfabetizandoonline.com/>. Acesso em 03, fev. 2023. [também In: Ezequiel Theodoro da Silva (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. pág.51-72]

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas questões de Linguística na alfabetização**. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 ; 192 p..

CAGLIARI, Luiz Carlos. 2019. **A Linguística melhora o currículo**. Base Nacional Comum Curricular. Texto apresentado no VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP). Porto de Galinhas, Pernambuco, 20 a 24 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.alfabetizandoonline.com/_files/ugd/d13a99_c9a0d2796709488dbadd25f34ead32b2.pdf. Acesso em 03, fev. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **Saussure: pró e contra – para uma lingüística social**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMARGO, Camargo, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará**. Tese. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A Experiência dos Formadores nas Licenciaturas: Perspectivas para um Ensino Articulado com os Anos Iniciais da Educação Básica. In: Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira (org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão, O.** / Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 444 p., il.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Editora Contexto, 1997 [1ª edição] 2018, 8ª edição. 162p. ISBN: 9788572440950.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Carlos Franchi (1932-2001). **Revista do GEL**, número especial, 2002, pp. 77-81. Versão original em português de texto publicado em espanhol na revista Lingüística, nº 12, em preparação (revista da ALFAL).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Conferência 3: "Abordagem multissistêmica da língua", Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho (USP). Semanas de Letras UNESP IBILCE. **Youtube**. Transmitido ao vivo em 18 de set. de 2020. Cor., son., 1h14'50", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Erc-cBrpWeg> Acesso em 12, mar. 2025.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, [2010]. 1ª edição, 7ª reimpressão, 2022.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Grammar of Brazilian Portuguese: Foundations, Perspectives*. Abralin. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e252, 2021. DOI:

10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id252. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/252>. Acesso em: 7 mar. 2025.

CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. **Língua e Política: Conceitos e casos no espaço da América do Sul**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

CORDOVIL, Verônica. **Políticas de Educação Superior no contexto da Universidade Federal de Rondônia (Unir): foco nos cursos de licenciatura**. Relatório de estágio de pós-doutorado apresentado em 25, mar. 2025 em encontro público na Biblioteca Central da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho e pela plataforma Google Meeting.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Coleção Linguística e Filologia. Tradução: Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Editora do Livro Técnico, 1980a.

COSERIU, Eugenio. **Tradição e novidade na ciência da linguagem**. Coleção Linguagem, n. 9. Tradução: Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980b.

COUDRY, Maria Irma Hadler. O Ccazinho como lugar de linguagem: fala, leitura e escrita. In: Thalita Cristina Souza Cruz; Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). **Linguagem, Cognição e Ensino – Conceitos e possibilidades**. Campinas: Ed. da Abralin, 2021.

CRUZ, Jacó da Silva. **O intérprete de Língua de Sinais na Educação Superior: limites e possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

D'ANGELIS, Wilmar R. Aryon das Línguas Rodrigues. **Revista Estudos da Língua(gem) - Pesquisas em Línguas Indígenas**. v. 4, n. 2 p. 13-19. Dezembro de 2006.

DIAS DELGADO, Adriele. **O saber linguístico em disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação, Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

DIAS DELGADO, Adriele; STURZA, Eliana Rosa. O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de Pedagogia da UFSM. **Revista Linguagem & Ensino**, (2019)20(2), 149-169. <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2.15242>

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; RIBEIRO DA SILVA, Elias. *Remarks on the Diversity of Theoretical Perspectives in Language Policy Research*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Seção *Language Policies*, v. 19, n. 2, 2019. Número temático.

ELIA, Sílvio. Linguística ou Filologia Românica?. In: **Anais do I Simpósio de Filologia Românica**. Rio de Janeiro: MEC, 1970. pp. 93-100.

EVANGELISTA, Olinda; FONTES Virgínia. Educação pública, interesses privados. Canal GEPECS Educação e Crítica Social. **Youtube**. Transmitido ao vivo em 6 de out. de 2020. Cor, son., 2h15'14", disponível em: https://www.youtube.com/live/6_LKryYfL1M?si=8dK2JcYSMTlJ0ASV

FARIA, Luciane Miranda. **As práticas de alfabetização na escola “Dom Galibert”** – Cáceres – MT – (1975-2004). 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FARIA, Luciane Miranda. **O sistema políticas públicas de formação continuada de Mato Grosso (1998-2022):** efeitos da pandemia e da dimensão tecnológica na (des)apropriação pelos formadores de língua. Tese (doutorado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2023. Cáceres, 2023.

FATTORELI, Maria Lucia. **Auditoria da Dívida Pública:** Ferramenta fundamental para garantir transparência, correta aplicação dos recursos públicos e desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Brasília, DF: Auditoria Cidadã da Dívida, 2023.

FATORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. **Sistema da Dívida:** a sangria continuou em 2024. Privilégio do Sistema da Dívida fez com que capturasse quase 43% do Orçamento em 2024. Publicado em 24 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/sistema-da-divida-a-sangria-continuou-em-2024/> Acesso em 04, abr. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a ‘teoria do autoritarismo’.** São Paulo: Hucitec, 1979.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, Carlos; FIORIN José Luiz, ILARI, Rodolfo. **Linguagem atividade constitutiva** – teoria e poesia. Org.: Eglê Franchi, José Luiz Fiorin. São Paulo: Parábola editorial, 2011, 184p.

GALLARDO, Bárbara Cristina; OLIVEIRA, Wélica Cristina Duarte de. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 300-319, out-dez/2018. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31274>

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Revel na escola: do que tratam as políticas linguísticas. **Revel**, 2016, v. 14, n. 26.

GATTI, Bernardete Angelina; ROVAI, Evangelina; PARO, Vitor Henrique. Um estudo sobre os cursos de formação de professores em nível de 2o grau (antigos cursos normais). **Cadernos de Pesquisa**, nº 20. Fundação Carlos Chagas. São Paulo mar. 1977.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GELNORTE. **II Encontro do Grupo de Estudos linguísticos e Literários da Região Norte** – GELNORTE, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no período de 28 a 31 de maio de 2019. Disponível em: <https://gellnorte.wordpress.com/page/2/>

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 2ª edição.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino** – exercícios de militância e divulgação. Coleção Leituras no Brasil. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Anglo, 2012. 5.ª edição.

GERALDI, João Wanderley. 40 anos de *O texto na sala de aula*: entrevista com o professor João Wanderley Geraldi. In: Polato, Adriana Delmira Mendes; Beloti, Adriana; Ohuschi, Márcia Cristina Greco. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, jan./jun., 2024.

GERALDI, João Wanderley. CONVERSA COM WANDERLEY GERALDI: especial dia dos professores. Canal O mundo segundo Ana Roxo, **Youtube**. Cor, son.13'15". Transmido em 12 de out. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PvdijtgLYv4>. Acesso em 12, mar. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Entrevista com João Wanderley Geraldi. Canal Linguagem na lata, do curso Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no **Youtube**. Cor, son., 23'57", transmitido/publicado em 22 de jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPfpFa3yyjQ>. Acesso em 12, mar. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Ensino de Língua Portuguesa: uma história de idas e vindas em torno da gramática tradicional. **Youtube**. Canal NEPELIN, da Universidade Federal de Santa Maria. Cor, son, 1h46'54". Transmido ao vivo em 21 de out. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=86pedyqeqCo>. Acesso em 12, mar. 2025.

GIOVANI, Fabiana. A Prática de Análise Linguística/Semiótica Nos Anos Iniciais: no entrelaçar com a experiência literária. In: Rodrigo Acosta Pereira; Rosângela Hammes Rodrigues; Terezinha Da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]. **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa**: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 434p. ISBN: 978-65-265-1528-0 [Digital]

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Mito e verdade da revolução brasileira**. Coleção Pátria Grande, vol. 6. Instituto de Estudos Latino-Americanos. Florianópolis: Insular, 2016. 296p.

HAMEL, Rainer Enrique. *La política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística*. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (org.) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

HORA, Dermeval da; LUCENA, Rubens Marques de (Orgs.). **Política lingüística na América Latina**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitaria, 2008.

HORA, Dermeval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia. **Fonologia, Fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

HORA, Dermeval da. Da Fonética e da Fonologia para a Alfabetização e a Linguística Histórica. Canal Dermeval da Hora. Entrevista. **Youtube**. Cor, son., 2h21'22". Transmido ao

vivo em 13 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-f37WTCRvDw&t=3s>. Acesso em 18, abr. 2021 e 26, mar. 2023.

HOUAISS, Antônio. **Sugestões para uma política da língua**. Biblioteca de Divulgação Cultural. Série A-XXV. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960. 224p.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018. Edição revista e ampliada. 272p.

ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da língua. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, 22, (1980), pp. 19-26. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i22p19-26>

ILARI, Rodolfo. Linguística e Ensino da Língua Portuguesa Como Língua Materna. **Museu da Língua Portuguesa**. Revistas. Linguística & Literatura. Lançamento: 05/10/2002. (2002)

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

JESUS, Carlos Renato Rosário de. **Gramática: o que é, de onde vem, para que serve**. Palestra junto ao evento "PPGLA *on-line*", ministrada no dia 08/07/2020. Perfil do autor em Academia.edu. Disponível em: <https://www.academia.edu/video/mLBNpl>. Acesso em 12, jul. 2025.

JESUS, Ivone Silva de. **A produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017: formações e memórias discursivas em perspectiva**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2022.

JOHNSON, David Cassels; RICENTO, Thomas. *Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy*. DOI 10.1515/ijsl-2013-0002. **International Journal of the Sociology of Language**, 219, 2013. pp. 7–21.

KATO, Mary Aizawa. Teoria Sintática: De uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 13(2), 1997, p. 275–299. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000200005>

KATO, Mary Aizawa; CORREA, Leticia Maria Sicuro; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. Profa. Dra. Mary Aizawa Kato, Profa. Dra. Leticia Maria Sicuro Correa, Profa. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes. Entrevistas. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.24, n.41, mai./ago. 2017. pp. 529-546. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/matraca.2017.30075> Acesso em 22 fev. 2025.

KLEIMAN, Angela B.. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria Monteiro. O interacionismo: uma teorização sobre a Aquisição da Linguagem. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 462–490, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2226. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2226>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LOBATO, Lucia; **Linguística e ensino de línguas**. Coleção Lucia Lobato, Volume 2. Org.: PILATI, Eloisa N. Silva; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; LIMA-SALLES, Heloísa Maria M.. eBook Kindle. 2020.

LOURENÇO, Reginaldo. Transtornos do neurodesenvolvimento – identificando sinais na infância. Palestra. I SIMPÓSIO RONDONIENSE: Interface Saúde x Educação nos Processos de Aprendizagem (INSEPA). 04 de outubro de 2024. Porto Velho/RO.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística** – uma introdução. Tradução Marilda Winkler Averburg e Clarisse Siecknius de Souza. Guanabara Koogan, 1987.

MAHLMANN, Adriana Gonçalves. Avanços: a centralidade do texto. UERJ e do Colégio de Aplicação da UERJ, encontro do LabLetras, UERJ, **Youtube**, Transmitido em 21 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPGojmSPYho&t=2207s> Acesso em 12, set. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Língua Falada e o Ensino de Português**. Apresentação de pontos tratados no minicurso “O tratamento da língua falada no ensino de Português”, ministrado durante o 6º Congresso de Língua Portuguesa, realizado na PUC-SP, de 1 a 3 de maio de 1996. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/OLE-A-l%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf> Acesso em 12, jul. 2024.

MARIANI, Bethania; SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Reformas ortográficas ou acordos políticos? In: Guimarães, Eduardo; Orlandi, Eni Puccinelli. (orgs.). **Língua e cidadania** – O português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética de la dependencia**. Serie popular Era/22. Ediciones Era: Distrito Federal de México [Cidade do México], México, 1981. 5.ª edição.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência** – Uma antologia da obra de Rui Mauro Marini. Org. e apresentação: Emir Sader. Petrópolis: Ed. Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Coleção Pátria Grande, vol. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2017.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras** – A escrita na alfabetização. Campinas: Mercado da Letras, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Da Fonética e da Fonologia para a Alfabetização e a Linguística Histórica. Canal Dermeval da Hora. Entrevista. **Youtube**. Cor, son., 2h22’21”, transmitido em 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-f37WTCRvDw&t=1156s>, Acesso em 20, fev. 2023.

MATIAS, Joseane; SEVERO, Driele Fernanda Nery. Por uma formação de base linguística para o/a futuro pedagogo/a: uma discussão necessária. **Licencia&aturas**, v. 9, n. 2, julho/dezembro 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v9i2.258>. Acesso: 02, fev. 2024.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. **Dicionário de Filologia e Gramática** – Referente à Língua Portuguesa. 4.^a edição revista e aumentada. Revisão: Hamilton Elia. São Paulo, Rio, Fortaleza: J. Ozon Editor, N.D. (3.^a edição: 1968).

MAYRINK, Maria Luciana de Siqueira; LAMEGO, Denyse Telles da Cunha; TAVARES, Andreia Mendes. Vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em crianças com fatores de risco: considerações políticas, teóricas e práticas. In: Thalita Cristina Souza Cruz; Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). **Linguagem, Cognição e Ensino** – Conceitos e possibilidades. Campinas: Ed. da Abralín, 2021.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **Formação inicial de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia** - licenciatura da região norte do Brasil. Tese. (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, 2022. 442 p

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A Fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística** / Vol. 30 (2), Diciembre 2014: 45-80.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Alguns comentários sobre o documento "Proposta de linhas gerais para nortear uma política de ensino de língua estrangeira moderna na rede oficial de 1º grau" elaborado pela Com. de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira Moderna do Est.SP. **Trabalhos em Linguística aplicada**, Vol.10 (1), 1987, p. 99-102. Publicado em versão eletrônica em 2012.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. Filologia e Língua Portuguesa: histórico. **Estudos Avançados** [Internet]. Setembro, 1994, número 8, volume 22: pp415–21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000300054> Acesso em 12, set. 2025.

MORAIS, Lerkiane Miranda de. **A Formação do Professor e os Saberes Docentes Para a Diversidade Cultural**: Um Estudo com os Egressos do Curso de Pedagogia da UFAM *Campus* de Humaitá. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2016.

MOURA, Dante. Contrarreforma do Ensino Médio: centralidade das PPP nas redes estaduais de educação do Nordeste. Canal Curso de Extensão - Observatório das "reformas" educacionais. Universidade Federal Fluminense. **Youtube**. Transmitido ao vivo em 6 de jun. de 2024. Cor, son. 2h14'35". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTyb3NNGe4c&t=2773s> Acesso em 06, jun. 2024.

NICODEMUS, Zélia Augusta. **As percepções de uma pessoa surda sobre suas experiências na educação básica e superior para sua formação**: evidências do fazer pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal de Rondônia, 2021.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

OLIVEIRA, Cila Mariá Ferreira Fonseca de. **Narrativas Ancestrais como Políticas de Retomada, Manutenção e Fortalecimento Linguístico e Cultural do Povo Kokama na Cidade de Manaus/Amazonas**. Tese (doutorado). Universidade do Estado de Mato Grosso,

Programa de Pós-Graduação em Linguística. Cáceres, 2024. 176 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política linguística, política historiográfica**: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2004

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política Lingüística, Política Historiográfica** - Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 - 1830). Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilingüismo no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL), 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Entrevista a Dermeval da Hora. Canal **Dermeval da Hora**, Youtube. Transmitida em 02, fev. 2021. Cor, son., 2h15'53". Disponível em: <https://www.youtube.com/live/jvDI8N0FInA> Acesso em 02, fev. 2021 e 03, out. 2024.

ORLANDI, Eni Pucinelli (org.) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 4.^a edição. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Língua brasileira e outras histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Uma prática de ensino transversal. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, edição nº 29, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao29/artigo1.pdf> Acesso em 01, out. 2024.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Prefácio. Ética e política das línguas. In: Orlandi. **Língua e conhecimento linguístico**. 2.^a edição. Cortez Editora, 2013.

OURIQUES, Nildo. Ciência e Pós-Graduação na Universidade Brasileira. In: RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo (org.). **Crítica à Razão Acadêmica**. Reflexão Sobre a Universidade Contemporânea. Vol. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2017, 3a edição.

OURIQUES, Nildo Domingos. A atualidade da revolução brasileira (prefácio). In: MONIZ BANDEIRA, Luís Alberto. **O caminho da revolução brasileira**. Coleção Pátria Grande, vol. 8. Instituto de Estudos Latino-Americanos. Florianópolis: Editora Insular, 2021a.

2021b

OURIQUES, Nildo Domingos. **O colapso do figurino francês** - Crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis. Insular Editora, [2017], 2023a. 4a edição.

OURIQUES, Nildo. **O diploma no Bolsa Família**. Disponível em: <https://revolucaobrasileira.org/07/06/2023/o-diploma-no-bolsa-familia/>. Acesso em 07, Set. 2023b.

OURIQUES, Nildo Domingos. Greve Nacional dos Trabalhadores Federais da Educação. Revolução Brasileira. **Youtube**. Debate. Nildo Ouriques (UFSC), Marcos Neves (IFSC), Aquiles Melo (IFCE), Charles Costa (Sintunir, UNIR); mediação Demian Cunha (SEDUC-MG). Transmitido ao vivo em 3 de jun. de 2024. 1h55'53", cor., son.. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EiAsiNZ5GSM&list=PLLXRjvP8WCNm_ryeBR7rjM9pEyuhHN3pD&index=4. Acesso 3 de jun. de 2024.

OURIQUES, Nildo Domingos. Nildo Ouriques - Análise Profunda da Política Brasileira - Podcast 3 Irmãos #814. Canal Podcast 3 irmãos (@podcast3irmaos, com retransmissão para Cortes Podcast 3 Irmãos [OFICIAL] -@cortespodcast3irmaosoficial; Podcast 3 Irmãos Lixeira - @podcast3irmaoslixreira, Vale a Pena Ver de Novo 3 Irmãos Podcast - @3Irmãospdc. 2h58'57", cor., son.. Transmitido ao vivo em 31 de ago. de 2025. **Youtube**. Acesso em 08, nov. 2025.

PACÍFICO, Juracy Machado; ARCANJO, Diana Campos Fontes; GUALBERTO, Madma Laine Colares. A formação de professores na Amazônia rondoniense: algumas aproximações. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**. v. 10. p.1-13, jan./dez., 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia / Organizado por Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 5ª Edição (Digital) 682 p.

PERROTI, Edmir. **O Texto Sedutor na Litertura Infantil**. Coleção Educação Crítica. ?: Ícone Editora, 1986.

PHILLIPS, Anne. **Multiculturalism without Culture**. Princeton (New Jersey, EUA): Princeton University Press, 2007.

PILATI, Eloisa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 225p.

PILATI, Eloisa. Semelhanças e diferenças entre os conceitos de aprendizagem ativa e aprendizagem linguística ativa. **Revista Linguística**, volume 17, número 2, maio-agosto, 2021.

PILATI, Eloisa. **Aprendizagem linguística ativa**: da teoria à Gramaticoteca. 1.^a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. 252p.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Teacher education courses (Pedagogy): weaknesses in the basic training of a teacher. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>.

PINTON, Francieli Matzenbacher. Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: Rodrigo Acosta Pereira; Rosângela Hammes Rodrigues; Terezinha Da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]. **Prática de**

análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 434p. ISBN: 978-65-265-1528-0 [Digital]

PORTUGAL, Ministério da Educação. **O Conhecimento da Língua:** Percursos de Desenvolvimento. Questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1º Ciclo. Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro, Maria João Freitas. Colaboração Otilia Sousa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 2011.

PRADO, Natália Cristine; COUTO, Fábio Pereira (orgs.). Fonologia e suas interfaces: contribuições para pesquisa, descrição e ensino de línguas /Natália Cristine Prado e Fábio Pereira Couto. - Porto Velho, RO: Edufro, 2023.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Martins Fontes, 1999.

QUAREZEMIN, Sandra; ILARI, Rodolfo. “A linguística que aprendi, a linguística que ensinei, a linguística que levaria para a escola”: um diálogo com Rodolfo Ilari. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro | volume 17 | número 2 | p. 194 - 205 | maio - ago. 2021.

QUIROGA, Carlos. Prólogo. In: ROCHA, Júlio Cesar Barreto. **Pressupostos a uma filologia política**. Porto Velho, Edufro, 2013. 226p.

RAMOS, Marise. Contrarreforma do Ensino Médio e Currículo Integrado. In: Araújo, Maria Cristina Pansera-de-. **Ciência, tecnologias, democracia e decolonialidade** [recurso eletrônico]: contribuições ao debate educacional / Maria Cristina Pansera-de-Araújo, Eva Teresinha de Oliveira Boff, Alisson Vercelino Beerbaum. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2024. 271 p. – v.1. – (Coleção Educação em Ciências). p.130-146

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Série Estudos sobre o Brasil e a América Latina, volume 7. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Darcy. Roda Viva | Darcy Ribeiro | 1995b. Canal Roda Viva, TV Cultura. Publicado em 16 de agosto de 2018. **Youtube**. Cor, son., 1h30'02". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AAFzOemlAbg>. Acesso em 27, nov. 2024

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro** – A formação e o sentido do Brasil. Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 3.^a edição. Global Editora: São Paulo, 2015. 8.^a reimpressão, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil Como Problema**. Coleção Darcy no Bolso. Org. Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Educação Como Prioridade**. Org. Lúcia Velloso Maurício. 1ª edição. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Renata Nunes. **Inclusão e educação:** Acessibilidade da pessoa surda à escola no Distrito de Nova Londrina. (Monografia) Trabalho de Conclusão, Licenciatura em Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2021.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2011.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A Pesquisa em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº (52.2): 289-320, jul./dez. 2013

RIBEIRO DA SILVA, Elias. Perspectivas teóricas em política linguística. Transmitido ao vivo em 30 de jun. de 2023. Canal Abralín. **Youtube**. Cor, son., 1h55'55". JORNADA: A pesquisa em política linguística no Brasil. Mediação: Cristine Gorski Severo (UFSC). Participantes: Rosângela Morello (IPOL), Maria Teresa Celada (USP), Elias Ribeiro da Silva (UNIFAL). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55jm8AUYHAc&t=48s>. Acesso em: 30, jun. 2023.

SEGredo, Ligiane Cristina Segredo. **A Educação Linguística no curso de Letras: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

RIPPEL, Leomar. **O Projeto de Ocupação da Região Amazônica a Partir da Revista “A Defesa Nacional” 1964-1985**. 2025, no prelo.

ROCHA, Júlio Cesar Barreto. **Pressupostos a uma filologia política**. Porto Velho: Edufro, 2013. 226p.

SÁ, Cristina Manuela. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. **Revista Investigações**, 29(2), 208–221, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/50432016>. Acesso em 12, mai. 2023.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana (2020). Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global. **Revista Cocar**. Ed. especial n. 8, jan./abr./2020 p. 315-332. Dossiê Pedagogia, didática e formação docente: velho se novos pontos críticos-políticos.

SÁ, Cristina Manuela. (2024). **Formar para ensinar a língua materna no século XXI**. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.48528/en3k-qj58>

SACHS, Erico [Ernesto Martins]. Caminho e caráter da revolução brasileira. In: **POLOP - Uma Trajetória de Luta Pela Organização Independente da Classe Operária no Brasil**. Edição integrante do Projeto *50 anos da POLOP (1961-2011)*. Salvador – BA: Centro de Estudos Victor Meyer, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização: Charles Bally, Albert Sechehaye. Colaboração: Albert Riedlinger. Tradução: Antonio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2012. 5ª reimpressão 2018.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. 3.ª edição. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1985.

SCHEIB, Leda. DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, 14(17), Julho, 2011, p. 79–109. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.104>. Acesso em: 27, fev. de 2024.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2.^a edição, 6.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2025.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London & New York: Routledge, 2006.

SILVA, Elayne Barbosa da. **Atendimento a surdos e deficientes auditivos na Unir campus Vilhena**. (Monografia) Trabalho de Conclusão, Licenciatura em Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Revista Investigações**, Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018. p. 248-263.

SILVA, Mariza Vieira da. As políticas de línguas no Brasil contemporâneo e as “lutas ideológicas de movimento”. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 6, nº 3, dossiê; p. 228-259, set.-dez. 2021.

SILVA, Valquiria Patrícia Silveira da. **Um olhar sobre a inclusão de alunos surdos e/ou deficiente auditivo: relato autoetnográfico**. (Monografia) Trabalho de Conclusão, Licenciatura em Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia, Vilhena 2022.

SMANIOTTO, Giselle Cristina; SCOS, Josemary. A formação de professores alfabetizadores e de língua portuguesa dos anos iniciais: o que dizem os PPCs de cursos de Pedagogia do Sul do Brasil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-23, e-21407.055, 2023. DOI <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21407.055>. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em 12, jul. 2025.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Política e Planejamento Linguístico - uma análise dos temas presentes em pesquisas no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Seção *Language Policies*, v. 19, n. 2, 2019. Número temático.

SOUZA, Anne Mariette Alves Costa. **Concepções Sobre Alfabetização Por Professores e Acadêmicos de Pedagogia de Humaitá/AM: Um Olhar Históricocultural**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Formação Docente. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2021.

STORTO, Luciana. **Línguas indígenas** – tradição, universais e diversidade. FAPESP. Campinas: Mercado das Letras, 2019. 1.^a edição.

TODOROV, Tzvetan. Pós-fácio. Émile Benveniste, o destino de um erudito. In: Benveniste, Émile. **Últimas aulas no Collège de France** (1968 e 1969). Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1.^a edição. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TRUBETZKOY, Nikolay. A Fonologia atual. In: Dascal, M. (Org.), **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. Vol. II - Fonologia e Sintaxe Campinas: IEL-UNICAMP, p. 15-35, 1981. Originalmente publicado em 1933.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Lições aprendidas. In: UNESCO. Tendências da Educação Superior para o Século XXI: anais da Conferência Mundial do Ensino Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Gonçalves, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. **O ensino superior no século XXI – Visão e ações**. Paris, 5-9 de outubro de 1998. Secretaria Executiva do Comitê Diretor preparatório da Conferência Mundial sobre o ensino superior. ISBN: 85-87853-08-2. 726 p. Brasília, UNESCO Brasilia Office, 1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Textos Brasileiros de Filosofia. 4.^a edição. Rio de Janeiro, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. Indicações metodológicas para a definição do subdesenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Minas Gerais. Vol. III – Julho de 1963 - Nº 2. Belo Horizonte.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **Sete lições sobre educação de adultos**. 3.^a edição. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1985.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **A questão da universidade**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **O Conceito de Tecnologia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 2005. 530p. [2 vol. 1328p]

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 2008. (Org.) De Fáveri, José Ernesto. 430p.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **Ciência e Existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 2020.

VOORT, Hein van der. *Two multilingual regions in southwestern Amazonia*. Tipiti: **Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 243-271, 30 Nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.70845/2572-3626.1358>. Acesso em: 21 maio 2025.

WOIDA, Pollyana. **A internacionalização da Língua Portuguesa no MERCOSUL: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2019.

Woida, Pollyana; Gallardo, Bárbara Cristina; Burgeile, Odete. Incursões e Perspectivas em Tradução e Interpretação em Rondônia. **Anais da II Semana Acadêmica da Pesquisa e Inovação – SAPI, IV Seminário da Pós-Graduação (IV SEPOS)**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEMAT. Vol 2 (2022), Cáceres/MT, Brasil. 09 a 11 de novembro de 2022. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

WOIDA, Pollyana; BURGEILE, Odete; GALLARDO, Bárbara C. Uma análise das Políticas Linguísticas do Mercosul Educacional sob o viés do Pensamento Crítico Latino-Americano. IN: BURGEILE, O.; TARGAGLIA, E. (Org.). **Práticas Amazônicas: diásporas, culturas, línguas e ensino**. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores e UNIFAP, 2023a.

WOIDA, Pollyana; GALLARDO, Barbara Cristina; BURGEILE, Odete. As Concepções de Língua e Linguagem nas Dissertações dos Mestrados em Educação (acadêmico e profissional) da Universidade Federal de Rondônia.. In: **Anais da III Semana Acadêmica da Pesquisa e Inovação, V Seminário da Pós-Graduação (V SEPOS)**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). 08 a 10 de novembro de 2023, evento online. 2023b. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/iiisapi/738078-AS-CONCEPCOES-DE-LINGUA-E-LINGUAGEM-NAS-DISSERTACOES-DOS-MESTRADOS-EM-EDUCACAO-\(ACADEMICO-E-PROFISSIONAL\)-DA-UNIV](https://www.even3.com.br/anais/iiisapi/738078-AS-CONCEPCOES-DE-LINGUA-E-LINGUAGEM-NAS-DISSERTACOES-DOS-MESTRADOS-EM-EDUCACAO-(ACADEMICO-E-PROFISSIONAL)-DA-UNIV). 2024. Acesso em: 05/06/2024

WOIDA, Pollyana; GALLARDO, Bárbara Cristina; BURGEILE, Odete. Práticas Sociais de Linguagem e a Política Nacional de Educação Especial: Estado da arte em teses e dissertações (2020-2024). **IV Semana Acadêmica da Pesquisa e Inovação (IV SAPI) / VI Seminário da Pós-Graduação da UNEMAT (VI SEPOS)**. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Local: Online (remoto); Cáceres, MT. Disponível em: <https://meuevento.unemat.br/anais/ivsemacadprppg/>. Acesso em: 15/06/2025

ZILLES, Ana Maria Stahl. Nova Gramática do Português Brasileiro: um olhar sociolinguístico. In: Faraco, Carlos Alberto; Vieira, Francisco Eduardo (org.). **Gramáticas brasileiras – com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editoria, 2016. 1.^a edição.

ZOPPI FONTANA, Monica G., Aula 12 - Políticas linguísticas no Brasil e na Argentina. Transmitido ao vivo em 31 de outubro de 2023, Curso de Estudos Latino-Americanos (Celan). **Youtube**. Cor, son., 1h21'23". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JQM_XajlgLk. Acesso em 26, dez. 2023.

Outras referências (estatísticas)

BRASIL, Ministério da Fazenda. **Brasil cresce pelo 4º ano consecutivo, e avanço de 3,4% do PIB em 2024 supera previsão, destacam Tebet e nota da SE/MPO**. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/brasil-cresce-pelo-4o-ano-consecutivo-e-avanco-de-3-4-do-pib-em-2024-supera-previsao-destacam-tebet-e-nota-da-se-mpo> Acesso em 01, abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Fazenda. Distribuição de Renda. 2023. Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/distribuio-de-renda> Acesso em 12, fev. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Panorama. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em 12, mar. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Primeiro Trimestre de 2024, JAN.-MAR. 2024. Publicado em 17/05/2024 às 9 horas.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Data MPE Brasil**. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/brasil> Acesso em 12, mar. 2025.