

Um cenário da formação de professoras e professores de línguas(gens) na Amazônia Acreana

A scenario of language teachers education in the Amazon, Acre state

Paula Tatiana, SILVA-ANTUNES (UFAC)¹
Aline, KIELING-SANTOS (UFAC)²

RESUMO

Ao nos questionarmos sobre o lugar destinado à Linguística Aplicada (LA) nos Cursos de Licenciatura em Letras, no contexto da Amazônia acreana, observamos a multiplicidade de concepções teóricas nos ementários desses cursos ofertados pela Universidade Federal do Acre, as quais nos possibilitam dialogar com Celani (1992), Moita Lopes (2006; 2015), Paiva, Silva e Gomes (2015) sobre as diversas possibilidades de se fazer Linguística Aplicada no cenário brasileiro. Para as análises às quais nos propusemos realizar, foram selecionadas quatro ementas dos cursos de Letras da referida instituição, com o objetivo de verificarmos quais perspectivas teóricas de Linguística Aplicada fizeram-se presentes nessas ementas, visando problematizar o papel da LA na formação de professoras e professores de línguas(gens). Em nossos estudos constatamos que as ementas apresentam enunciados que dialogam com as diversas concepções da Linguística Aplicada abordadas, principalmente, por Moita Lopes (2015) e que, enquanto alguns cursos de Letras valorizam a LA, outros, infelizmente, procuram silenciá-la.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada, cursos de Letras, Amazônia acreana

ABSTRACT

When we question ourselves about the place for Applied Linguistics in undergraduate degrees in Language Teaching, in the context of the Amazon, Acre state, we observe the multiplicity of theoretical concepts in the syllabi of the Letras undergraduate degree courses at Federal University of Acre, which enable us to dialogue with Celani (1992), Moita Lopes (2006; 2015), Paiva, Silva and Gomes (2015) on the various possibilities of doing Applied Linguistics in the Brazilian scenario. For the analyzes which we propose to carry out, four discipline summaries of the Letras undergraduate degree courses from that institution were selected, to verify which perspectives of Applied Linguistics were present in these syllabi, problematizing the role of this field in language teacher education. In our studies, we found that the discipline summaries present statements that dialogue with the various conceptions of Applied Linguistics addressed, mainly, by Moita Lopes (2015) and that, while some Letras undergraduate degree courses value Applied Linguistics, others, unfortunately, seek to silence it.

Keywords: Applied Linguistics, Letras undergraduate degree courses, Acrean Amazon

¹ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-8153>; e-mail: paula.silva.pts@gmail.com

² Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC) e bolsista CAPES; <https://orcid.org/0000-0002-5993-5834>; e-mail: alinekjuliano@gmail.com “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

1. Introdução

A Linguística Aplicada (LA) ocupa (ou deveria ocupar) relevante papel na formação inicial e continuada de professores de línguas(gens) (CELANI, 2000), pois os desafios que perpassam a “(trans)formação” docente (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197) abarcam diversas temáticas “[...] dessa área do conhecimento [que] é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem.” (CELANI, 2000, p. 20).

Os subsídios para os desafios problematizados por essa área vêm sendo abordados por diversos e divergentes matizes discursivos, conforme as “correntes ideológicas de enunciação” (VOLÓCHINOV, 2017) que permearam e ainda permeiam os “temas” relacionados à linguagem e suas respectivas “acentuações valorativas”. Sobre isso, Moita Lopes (2015) distingue e explica três vertentes que constituem o campo da LA: “Linguística Aplicada como aplicação de Linguística”; “Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada” e “Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares”. Essas vertentes serão discutidas ao longo deste artigo por meio da análise das ementas dos cursos de Letras da Universidade Federal do Acre, disponibilizadas no site institucional no campo nomeado como “Ementário”, no qual está presente o rol de disciplinas de cada um dos cursos ofertados pela instituição, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos em vigência atual e em vigências anteriores.

Desde a criação do primeiro curso de Letras da Universidade Federal do Acre, em 1970, Letras-Português, antes mesmo da federalização da instituição, a qual ocorreu em 1974 (UFAC, 2017), vários currículos foram elaborados, como discute Felice (2013), ao apresentar a realidade dos cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, e que, a partir da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) as instituições passaram a desenvolver o Projeto Político Pedagógico/Projeto Político Curricular, que deve “refletir nossos conceitos epistemológicos” (FELICE, 2013, p. 110).

Desse modo, dentre os itens desse documento, como o perfil institucional, a concepção pedagógica, os objetivos do curso, o perfil do egresso e o campo de atuação profissional, há um item referente à estrutura curricular, no qual se situam as disciplinas obrigatórias e as optativas, com suas respectivas ementas e referências. As ementas são compostas por enunciados que resumem, de forma mais abrangente, os conteúdos a serem abordados pelos professores nas disciplinas, carregando em si a epistemologia que direcionará o trabalho do professor em sala de aula, pois é na ementa que o docente busca as diretrizes fundamentais para elaboração do Plano de Curso de cada disciplina, assim como as

referências, que se dividem em gerais e específicas, e são selecionadas de modo a contemplar publicações de maior relevância para o desenvolvimento da disciplina.

Em decorrência da importância que as ementas desempenham no direcionamento do fazer docente, esta pesquisa objetiva verificar quais perspectivas teóricas de Linguística Aplicada se fizeram presentes em algumas ementas de disciplinas de Linguística Aplicada dos Cursos de Letras no contexto citado, visando problematizar o papel da LA na formação de professores de línguas(gens) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Pretendemos, assim, problematizar essa questão e, até mesmo, reivindicar à LA um lugar de maior relevância nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da Ufac. A urgência dessa demanda deve-se ao fato de observarmos o quanto a LA tem recebido destaque e tem se expandido nas diversas regiões brasileiras (PAIVA; SILVA; GOMES, 2015), enquanto que, no contexto em foco, ela tem sido pouco citada por docentes e pesquisadores que, apesar de dialogarem com linguistas aplicados de grande relevância, não atribuem à LA os créditos que lhe são devidos.

A pesquisa insere-se no escopo da Linguística Aplicada de caráter inter/transdisciplinar (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006a; ROJO, 2006), de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019), marcado tanto pelo referencial teórico que nos orienta quanto pelo processo de seleção/geração e análise do *corpus*, pois nos restringimos a um número relativamente limitado de ementas dos cursos de Letras referentes à disciplina de LA, mas capazes de retratar o cenário que buscamos analisar. Desse modo, dos oito cursos de Licenciatura em Letras vigentes na Universidade Federal do Acre em 2020, selecionamos duas ementas do curso de Letras Língua Portuguesa e duas do de Letras Inglês, ambos do *campus* Sede, na capital Rio Branco³. O artigo, assim, apresenta o seguinte formato: inicialmente apresentamos alguns pontos relevantes para esta pesquisa referentes à Linguística Aplicada; em um segundo momento, descrevemos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, apresentando informações sobre o *corpus* em questão; em seguida, aprofundamos as discussões por meio da análise dos enunciados que formam as ementas selecionadas e, então, as considerações finais.

2. Panorama geral da Linguística Aplicada

A “(trans)formação” docente é atravessada por discursos que refletem/refratam nesse complexo processo de rupturas e (des)aprendizagens, o qual está em constante dinâmica nas experiências aluno-professor (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197). Nesse sentido, as perspectivas político-ideológicas presentes nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) que orientam a formação

³ Para contemplar os cursos de Letras do *campus* Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul-AC, segue em desenvolvimento uma pesquisa, sobre a qual publicaremos os resultados em momento oportuno, pois não havia neste artigo espaço suficiente para divulgarmos sistematicamente o resultado das análises de todas as ementas que se mostraram relevantes para este estudo. Apresentamos apenas algumas informações a esse respeito nas considerações finais deste artigo.

inicial de professores(as), como o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação e suas respectivas ementas, são relevantes enunciados que marcam esse processo inacabado que se constitui na relação recíproca de ser mestre-aprendiz ao mesmo tempo e, por sua vez, na responsividade da atuação profissional

Dessa maneira, ao considerarmos os pressupostos de Celani (2000) de que a LA possibilita aos alunos-professores espaços de contemplação sobre a linguagem como prática social e sobre seus próprios processos de aprendizagem, o que permite refletir acerca do seu papel como educador, nesse tópico apresentaremos as três concepções político-ideológicas da LA com base em Moita Lopes (2015), a fim de analisarmos posteriormente suas influências nas ementas dos cursos de graduação em Letras da UFAC.

Segundo Moita Lopes (2015), a vertente “Linguística Aplicada como Aplicação da Linguística” surgiu em 1946 com o primeiro Curso independente de LA na Universidade de Michigan, lecionado por Charles Fries e Robert Lado. De acordo com Paiva, Silva e Gomes (2009), Tucker (s/d) se baseia em Blomfield (1942) para afirmar que a nomeação de cursos intitulados “Linguística Aplicada” provém dos programas norte-americanos de ensino de línguas sob influência do Método Direto, o qual, como informa Rajagopalan (2006), foi utilizado em estratégias bélicas. No entanto, apenas a partir da década de 1960 a LA é institucionalizada por meio de associações: em 1964, pela *Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)*; em 1966, pela *British Association of Applied Linguistics (BAAL)*; em 1977, pela *American Association for Applied Linguistics (AAAL)*, após amplos debates que envolviam a proposta da *Linguistic Society of America (LSA)* em definir a LA como subseção dessa. No Brasil, as discussões em LA iniciaram-se em 1970 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL)⁴ e, em 1990 foi criada a Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) (CELANI, 1992).

Sobre as “condições concretas de enunciação” (VOLÓCHINOV, 2017) dessa vertente, Moita Lopes (2015) explica que, no contexto do século XX, os estudos linguísticos estavam influenciados pelo Estruturalismo e, mais tarde, pela Linguística Transformacional, sendo que o interesse da LA se voltava para o ensino e a tradução de línguas sob essas perspectivas epistemológicas. Nessa vertente – na qual, segundo o autor, alguns estudiosos ainda hoje desenvolvem suas pesquisas, informação corroborada por Paiva, Silva e Gomes (2015) – a LA é responsável por aplicar o que se desenvolve no campo teórico da Linguística tanto no ensino como na descrição de línguas.

A segunda vertente, “A primeira virada: da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada”, de acordo com Moita Lopes (2015), tem como marco o trabalho de Widdowson (1970) por questionar o caráter aplicacionista da disciplina. Para o linguista aplicado, a LA deveria assumir autonomia a partir de

⁴ Atualmente, é nomeado como Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

uma teoria linguística própria, tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, assumiu uma proposta de interdisciplinaridade e a necessidade de atribuir relevância à “perspectiva do usuário” (MOITA LOPES, 2015, p. 16) ao abordar a complexidade do objeto de estudo e as demandas dos contextos de cada fenômeno. Nessa vertente, a LA é independente da Linguística como ciência que teoriza a linguagem humana e é concebida como uma área que delinea suas bases teórico-metodológicas a partir do conhecimento produzido em diversas disciplinas que permeiam seu objeto, tais como, a Psicolinguística, a Sociologia e, inclusive, a Linguística voltada aos estudos dos sistemas (sintático, morfológico, fonético...) e discursos (MOITA LOPES, 2015).

Apesar de apontar autonomia em relação à Linguística e à complexidade do objeto de estudo, bem como a necessidade da interdisciplinaridade para a compreensão desse, essa vertente é amplamente criticada por alguns estudiosos da LA por delimitar o objeto ao ensino-aprendizagem de línguas e “servir” aos discursos político-ideológicos da hegemonia linguística. Tal crítica recai, principalmente, na mercantilização de materiais didáticos e programas de ensino de língua inglesa produzidos durante a Guerra Fria e nos processos de Globalização, os quais não consideram as dimensões contextuais singulares dos fenômenos (MOITA LOPES, 2015). Desse modo, o autor explica que atualmente a concepção da LA em muitos países, ao contrário do que ocorre no Brasil, limita-se à disciplina que tem como objeto o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A terceira vertente da LA, “A segunda Virada: Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares”, surge com a ampliação dos fenômenos estudados pela LA. Nessa perspectiva, essa “indisciplina” (MOITA LOPES, 2015) tem como campos de investigações, além dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, o ensino-aprendizagem de línguas maternas, os (multi)letramentos, questões de gênero e sexualidade e também os demais contextos sociais, por exemplo, interações em clínicas médicas; interações midiáticas, entre outros (MOITA LOPES, 2015).

Segundo o linguista aplicado, essa perspectiva surge a partir dos estudos de intelectuais da área sobre as teorias socioculturais — a concepção Bakhtiniana da linguagem e os pressupostos Vygotskynianos da aprendizagem — por essas **teorias** abordarem a linguagem não apenas como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, mas constitutiva da consciência a partir das relações sociais. Desse modo, o sujeito social deixa de ser compreendido de maneira homogênea e passa a ser entendido a partir da dinamicidade de suas identificações imbricadas nas suas práticas culturais constituídas na/pela linguagem.

Nesse prisma, a LA tem como objeto de estudo os problemas de linguagem em uso (PAIVA; SILVA; GOMES, 2015), ou seja, dedica-se aos fenômenos da linguagem em seus contextos de enunciação, com o propósito de problematizar caminhos às demandas sociais. Para tanto, diversos

estudiosos da área no Brasil desde a década de 1990 discutem bases epistemológicas de caráter transdisciplinar (CELANI, 1992; ROJO, 2006) e, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). A precursora da LA no Brasil, professora Maria Antonieta Celani (1992), propunha a seguinte base teórico-metodológica para a área:

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, ou a tradução. (CELANI, 1992, p. 21).

A proposição de Celani expõe a necessária articulação dos diferentes campos do saber no percurso teórico-metodológico de pesquisas em LA para suscitar “leveza do pensamento” às “privações sofridas” do pesquisador (ROJO, 2006, p. 254). Em outras palavras, esse dialogismo convida a perceber as sutilezas dos desafios delineados pelas acentuações valorativas daquele(a) que problematiza ou investiga os fenômenos da linguagem em uso “[...] para tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade [...]” (ROJO, 2006, p. 254).

Sobre o percurso teórico-metodológico indisciplinar, Moita Lopes (2006a) suscita a necessidade de a LA não se constituir um campo disciplinar fechado, mas uma área “nômade e mestiça” que tem como propósito dizer algo sobre a vida social na contemporaneidade. Para isso, não fixa espaços de atuação nem delimita fronteiras disciplinares, mas está aberta aos diferentes caminhos teóricos e às suas misturas pertinentes às necessidades do objeto de estudo.

Diante do até aqui exposto sobre o panorama da LA cabe destacar as possibilidades de atuação dessa área no campo da educação no contexto social contemporâneo, marcado pelos processos de globalização, sobretudo pela ruptura do espaço-tempo por meio da rede mundial de computadores e das tecnologias digitais, as quais vêm transformando a maneira de nos relacionarmos: tornam cada vez mais evidentes os fluxos e as multiplicidades linguísticas/culturais e suas dinâmicas, facilitam os avanços científicos e o acesso à informação, mas, por outro lado, estão marcadas pela exclusão, pelo preconceito e pelas desigualdades sociais (MOITA LOPES, 2006b; OLIVEIRA; SZUNDY, 2014; ANTUNES; OLIVEIRA; TANZI NETO, 2018). Entre algumas dessas possibilidades de atuação da LA estão o ensino-aprendizagens de língua materna e de línguas estrangeiras, incluindo-se não apenas aspectos formais da língua, mas também questões sócio-político-culturais; formação inicial e continuada (cursos em serviço e cursos de pós-graduação) de professores(as); elaboração e análise de programas e materiais de ensino; interações nos espaços escolares e avaliação (CELANI, 2000). Pode-se mencionar ainda: questões de gênero e sexualidade (MOITA LOPES, 2013); letramentos e multiletramentos (ROJO, 2012; OLIVEIRA; SZUNDY, 2014); documentos das políticas educacionais (SZUNDY, 2017), entre outras possibilidades.

3. Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Para que conseguíssemos alcançar o objetivo proposto neste artigo – verificar quais perspectivas teóricas de Linguística Aplicada se fizeram presentes nas ementas dos cursos de Letras da Universidade Federal do Acre, visando problematizar o papel da LA na formação de professores de línguas(gens) –, fez-se necessário realizarmos a geração do *corpus* de forma quantitativa. Assim, primeiramente, listamos todas as ementas das disciplinas de Linguística Aplicada ofertadas pelos cursos de Letras da Universidade Federal do Acre, totalizando trinta e uma. A realização dessa geração de dados ocorreu por meio de consulta ao site institucional, mais especificamente ao “Portal de Ementas da Ufac”, no qual é possível ter acesso ao “Ementário”, cuja ferramenta de busca se faz pelo nome dos cursos ofertados pela instituição.

Assim, ao buscar por “Letras”, foram elencadas 12 possibilidades de acesso: i) três cursos de Pós-Graduação: Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade; Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade; Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado Profissional em Letras (sendo os três do *campus* Sede)⁵; ii) nove cursos de Graduação/Licenciatura em Letras, sendo: Letras-Espanhol (um no *campus* Sede e outro no *campus* Floresta); Letras-Francês (*campus* Sede); Letras-Inglês (um no *campus* Sede e outro no *campus* Floresta); Letras-Libras (*campus* Sede); Letras-Português (um no *campus* Sede e outro no *campus* Floresta); Letras Português/Espanhol (*campus* Sede)⁶. Vale ressaltar que, embora os cursos de pós-graduação em Letras sejam de grande relevância para o contexto de formação continuada de professores do Acre, decidimos por não os selecionar dentre para compor nosso *corpus* por não apresentarem no Ementário disciplinas específicas de Linguística Aplicada.

Em seguida, para a seleção das ementas que seriam analisadas por meio de uma perspectiva interpretativista, realizamos a leitura minuciosa de cada uma delas, a fim de selecionarmos aquelas com maior representatividade em relação à compreensão que buscávamos sobre as perspectivas teóricas de LA presentes nos enunciados que compõem as ementas.

Desse modo, das trinta e uma ementas que formaram o nosso *corpus*, selecionamos quatro que julgamos mais significativas para as análises, considerando o objetivo que visamos alcançar. São elas: i) Letras-Língua Portuguesa/*campus* Sede (2ª versão/1987; 5ª versão/2019)⁷; ii) Letras-Inglês/*campus* Sede

⁵ Além desses, há também três cursos de Pós-Graduação ofertados pela Ufac, *campus* Floresta, que, mesmo não sendo intitulados com “Letras”, contemplam licenciados com essa formação: Especialização em Estudos Linguísticos; Especialização em Estudos Literários e Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagem.

⁶ Embora não haja informações no site a respeito, é relevante informar que o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol encontra-se inativo.

⁷ Com o termo “versão”, fazemos referência a cada um dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Letras, que são atualizados, em média, uma vez a cada década, gerando, em cada uma dessas reelaborações, um novo Projeto, com revisão do

(1ª versão/1987; 4ª versão/2019), as quais foram nomeadas, respectivamente, de Ementas 1, 2, 3 e 4. No item a seguir, trazemos as discussões elaboradas a partir das análises dos enunciados em questão.

4. Análise das ementas dos cursos de Letras da Ufac

Com o intuito de abordarmos de modo mais didático os enunciados das ementas selecionadas para as análises, apresentamos, a seguir, dois quadros, os quais contemplam: Quadro 1 – duas ementas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, *campus* Sede, sendo uma de 1987 e outra de 2019, de modo que, não só problematizamos o lugar da Linguística Aplicada nesse curso, como também pontuamos, diacronicamente, a mudança discursiva observada nesses enunciados. Quanto ao Quadro 2, duas ementas do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, *campus* Sede, sendo uma de 1987 e outra de 2019 (tecemos aqui as mesmas observações pontuadas em relação às ementas do Quadro 1, acerca da problematização da LA e da questão relacionada ao estudo diacrônico). Iniciemos, portanto, com a análise do Quadro 1.

Quadro 1. Enunciados das Ementas 1 e 2

Versão/Data	Disciplinas/Enunciados das Ementas
2ª / 1987 <i>Campus</i> Sede (Ementa 1)	Linguística Aplicada ao Ensino de Português: Língua Materna I (LE023) ⁸ Concepção da linguagem e ensino da gramática. Análise dos pressupostos teóricos da gramática tradicional escolar, avaliação da sua adequação descritiva e explicativa. Análise das propostas de aplicação de teorias formais (estruturalismo e gramática gerativa transformacional). A reinserção da noção de contexto na gramática. Gramática e produção, compreensão de textos.
5ª / 2019 <i>campus</i> Sede (Ementa 2)	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa I (CELA1247) A Linguística Aplicada. Gêneros discursivos/textuais e ensino de língua portuguesa. Compreensão e produção oral e escrita. Multiletramentos e novos letramentos. Práticas de análise e reflexão sobre a linguagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ufac (2020). Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/cursos.action>. Acesso em: 05 abr.2020.

Primeiramente, iremos nos ater aos nomes das disciplinas, pois, embora os enunciados que as compõem tenham passado por perceptíveis ressignificações discursivas (como se verá mais adiante), os trinta e dois anos que separam a segunda versão da última versão do Projeto Político Pedagógico de Letras-Língua Portuguesa – 1987 e 2019 – nos enunciados que as nomeiam permanece a noção de “Aplicação de Linguística” (MOITA LOPES, 2015), pois “Linguística Aplicada ao Ensino [...]” remete a aplicar teorias linguísticas para se ensinar línguas.

Entretanto, ao compararmos os enunciados das duas ementas, logo percebemos que não apenas o fator temporal as distancia, mas também o embasamento teórico que as orienta. No enunciado 1, com o

texto como um todo em relação às perspectivas teóricas que o atravessam, incluindo as disciplinas ofertadas, bem como suas respectivas ementas.

⁸ As letras e os números entre parênteses após os nomes das disciplinas referem-se aos códigos gerados pela instituição para fins de regulamentação das disciplinas. Neste artigo, as letras dos códigos que selecionamos significam: LE (Língua Estrangeira); CELA (Centro de Educação, Letras e Artes); CEL (Centro de Educação e Letras) e CMULTI (Centro Multidisciplinar).

enfoque na Aplicação de Linguística, revelado no nome da disciplina, confirma-se com os diversos pontos ali elencados, os quais serão abordados, a seguir, mais detalhadamente.

Os estudos mais contemporâneos de língua/linguagem sinalizam que há, pelo menos, três concepções de linguagem – linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação – tal como pontua Travaglia (2009). Portanto, apresentar o sintagma nominal “Concepção da linguagem” marcado pelo uso do singular e do caráter de restrição sinalizado pelo uso do artigo definido “a”, na contração com a preposição “de”, confere uma ilusória unicidade das linguagens, pressupõe uma visão um tanto quanto limitadora dos estudos de línguas(gens) ao mesmo tempo em que relaciona essa concepção ao “ensino da gramática”, novamente marcada como única, “a gramática”, percepção que se confirma por meio da ênfase dada à “gramática tradicional escolar”, ou seja, como defende Travaglia (2009, p. 24), “como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.”

Além disso, por abordar a “reinscrição da noção de contexto na gramática” e relacionar gramática à compreensão e produção de textos, a ementa dialoga não somente com a gramática normativa, mas também com os preceitos da Linguística Textual, representada por autores como Marcuschi (2012), Koch (2008a; 2008b), Koch e Travaglia (2009) e Antunes (2007; 2014), que enfatizam o ensino de gramática contextualizada.

Esse pretense dialogismo, no entanto, não permite que se compreenda essa ementa além das características da vertente da LA como Aplicação de Linguística, pois “da mesma forma que em outras áreas do conhecimento, estamos diante de uma série de discursos que socialmente fizeram essa área operar [...] de acordo com o pensamento intelectual da época [...]” (MOITA LOPES, 2015, p. 11). Questão que se confirma no segundo enunciado da ementa 1 explicitamente voltado para a aplicação de teorias linguísticas: “Análise das propostas de aplicação de teorias formais (estruturalismo e gramática gerativa transformacional)”. Podemos, inclusive, inferir aqui que o livro “Linguística Aplicada ao Português: Sintaxe” (KOCH; SOUZA-E-SILVA, 2011), também citado por Moita Lopes (2015), tenha influenciado a elaboração do enunciado da ementa em análise.

Diferentemente da Ementa 1, os enunciados da Ementa 2 apresentam marcas discursivas que dialogam com Bakhtin ([1979] 2011), o qual define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262) e Volóchinov (2017), no que se refere a gêneros do discurso, e com Rojo (2012; 2013), em relação a Multiletramentos e novos letramentos, o que sinaliza que a autora, ao abordar esses temas, trabalha com a concepção de gêneros discursivos proposta pelos autores citados anteriormente. Para a autora, “o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presente em nossas sociedades [...]: a multiplicidade cultural das

populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (ROJO, 2012, p. 13). Assim, é possível afirmar que a disciplina Linguística Aplicada, no PPP em vigência no curso de Letras-Língua Portuguesa, *campus* Sede, aproxima-se da vertente da LA “em contextos institucionais diferentes de escolares” (MOITA LOPES, 2015), pois o processo de ensino-aprendizagem de línguas centralizado em gêneros discursivos, pressupõe um aprendiz participativo e atuante nas diversas esferas sociais, que anseia por aprender na escola aquilo que lhe trará resultados não apenas em sua vivência no âmbito educacional, como também na vida em sociedade além dos muros escolares.

Além disso, ao ser iniciada com “Linguística Aplicada”, a ementa 2 possibilita ao docente responsável pela disciplina apresentar a multiplicidade de caminhos para se fazer Linguística Aplicada, dialogando com os discentes, futuros professores, questões que envolvem tanto o ensino-aprendizagem de línguas, como a aplicação de teorias Linguística e “investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social”. (PAIVA; SILVA; GOMES, 2015, p. 26). Poderá, ainda, seguindo uma corrente mais indisciplinar de LA, abordar

[...] a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Sobre a ementa 2, cabe pontuar, ainda, que o docente da disciplina poderá ampliar as discussões sobre gêneros discursivos, por meio de documentos da esfera educacional com os quais os professores em formação devem se familiarizar, como os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), este principalmente, pois, assim como se discutiu em Santos e Silva-Antunes (2019), o componente de Língua Portuguesa da BNCC apresenta as habilidades em conformidade com as práticas de linguagem, divididas pelos eixos de oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, e análise linguística e análise semiótica. Esses eixos são trabalhados de acordo com cada campo de atuação humana, como vida cotidiana, vida pública, vida pessoal, artístico-literário, estudo e pesquisa e jornalístico-midiático, tal como os preceitos teóricos de Bakhtin ([1979] 2011). De modo que levar esses documentos à discussão, nas disciplinas de Linguística Aplicada, é abordar o ensino de língua portuguesa de forma mais atual, centralizando o processo de ensino-aprendizagem nos gêneros discursivos e não mais na gramática, como ficou claro na ementa 1, elaborada no momento em que este era, presumimos, o conteúdo central das aulas de línguas, ensinado por meio do método tradicional.

Quadro 2. Enunciados das Ementas 3 e 4

Versão/Data	Disciplinas/Enunciados das Ementas
-------------	------------------------------------

1ª / 1987 <i>campus</i> Sede (Ementa 3)	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II (LE031) Avaliação e preparação de material didático para o ensino/aprendizagem das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em língua inglesa; material para o ensino de inglês para propósito específico.
4ª / 2019 <i>campus</i> Sede (Ementa 4)	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II (CELA1300) Centralidade da ética nos estudos em Linguística Aplicada. Perspectiva intercultural/transcultural no ensino de língua inglesa. World Englishes. Colonialidade e decolonialidade no ensino de língua inglesa. Identidade, alteridade e formação de professores de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ufac (2020). Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/cursos.action>. Acesso em: 05 abr. 2020.

As ementas 3 e 4 da primeira e quarta versões do curso de Letras-Inglês do *campus* Sede apresentam o mesmo nome, “Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa II”, apesar de os enunciados que constituem ambas as ementas apresentarem concepções distintas dos temas que envolvem o campo da LA na formação de professores de Língua Inglesa. Conforme destacamos também em nossa análise da primeira e da segunda ementa do curso de Letras-Português do *campus* Sede, as denominações das ementas 3 e 4 sugerem que a LA tem por propósito a aplicação do que é teorizado pela Linguística.

Para a análise da ementa 3, primeiramente, destacamos que os temas relacionados à avaliação e/ou ao desenvolvimento de materiais didáticos têm sido frequentes em pesquisas divulgadas no âmbito da Linguística Aplicada, como se pode observar na obra organizada por Cristóvão (2018), em que constam quatro capítulos sobre o tema, elaborados por linguistas aplicados brasileiros: “A língua estrangeira moderna no Programa Nacional do Livro Didático: implicações para o ensino de língua inglesa” (FERNANDEZ; RIOS-REGISTRO, 2018); “Gênero digital (e-mail e blog) e sua prática no livro didático” (BARBETA; BERNINI, 2018); “O livro didático Upgrade do PNLD e a abordagem para o ensino de inglês no nível médio na unidade I do volume 1” (CANAZART; MIRANDA, 2018); “O discurso e o agir do professor de língua inglesa: reflexões sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (SOUZA; CRISTÓVÃO, 2018).

Na ementa em questão, não fica claro se o docente responsável pela disciplina deverá possibilitar aos discentes leituras referentes a pesquisas sobre avaliações e produções de materiais didáticos ou se os alunos deverão desenvolver a prática de avaliar e desenvolver os materiais ou, ainda, ambas as ações. De qualquer forma, é relevante levar para o contexto da formação de professores esse assunto, pois, no exercício da profissão, os futuros profissionais da educação, muito provavelmente, terão que exercer a função de avaliar livros didáticos em seus ambientes de trabalho e, em determinados contextos, avaliar os materiais por eles mesmos produzidos. Portanto, embora haja professores que questionem e prefiram não utilizar livros desenvolvidos por profissionais alheios às realidades nas quais atuam, faz parte da realidade dos professores de educação básica brasileira o trabalho com os livros didáticos, como bem pontua Felice (2013). No ensino de inglês e espanhol, por exemplo, visando à melhoria da qualidade de ensino, o

Ministério da Educação, em 2011, incluiu obras para o ensino de línguas estrangeiras no Programa Nacional de Livro Didático (FERNANDES; RIOS-REGISTRO, 2018).

Ainda nesse enunciado da ementa 3, destaca-se que a finalidade para a avaliação e elaboração de materiais didáticos se volta “para o ensino/aprendizagem das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em língua inglesa”. Com relação ao uso de “habilidades”, Cristovão (2009) pontua que o termo estaria inserido no contexto da “Prática Pedagógica Tradicional”, enquanto que “Ação de Linguagem”, segundo a epistemologia seguida pela autora, seria a expressão mais adequada para se usar ao se referir às práticas de falar, ouvir, ler e escrever no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, pois

[s]e a perspectiva teórica em que estou baseada define a ação de linguagem como uma unidade psicológica a ser analisada e apreendida para melhor usá-la e ensiná-la, então, não podemos nos orientar pelo termo habilidade, que, a meu ver, implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Assim, ao incorporar os aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades (CRISTOVÃO, 2009, p. 11).

Entretanto, em 1987, data de publicação do Currículo de Letras-Inglês, em que a ementa em análise se situa, a referência às quatro habilidades linguísticas era comumente utilizada para designar o que os estudos atuais em Linguística Aplicada pontuam como “práticas de linguagem”, influenciados pelos estudos bakhtinianos, segundo os quais “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (BAKHTIN [1978] 2011, p. 261). Do mesmo modo, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) consideram-nas em “suas dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral [...] e implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.

Em relação ao “ensino de inglês para propósito específico”, também chamado “para fins específicos” ou “instrumental” (FIGUEIREDO, 2009), refere-se ao ensino de língua estrangeira destinado a um público específico e com finalidades específicas de aprendizagem, como, por exemplo, o ensino de leitura em inglês para alunos de pós-graduação. Celani, Freire e Ramos (2009) discutem particularidades do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, desenvolvido pelo Programa LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, funcionando oficialmente de 1978 a 1990, que contribuiu significativamente para a divulgação e consolidação dessa abordagem de ensino de línguas em solo brasileiro. Na Universidade Federal do Acre, por exemplo, o Programa de Extensão de Ensino de Línguas – Centro de Idiomas da Ufac – oferece, três vezes ao ano, exames com enfoque em

leitura para as línguas espanhola, inglesa, francesa e portuguesa (voltada para estrangeiros) e tem como um de seus objetivos “[c]ontribuir com a consolidação da pós-graduação e com a internacionalização de suas ações” (CENTRO, 2020). Portanto, essa ementa se volta especificamente para o ensino de línguas sem referências à aplicação de teorias linguísticas, tampouco remete às discussões para além do âmbito escolar, sendo compreendida de acordo com a segunda vertente da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2015).

Em relação à ementa 4, os enunciados que a compõem divergem da perspectiva teórica expressa pelo nome da disciplina, a qual sugere a aplicação de teorias linguísticas ao ensino de inglês. Diferentemente das epistemes do Estruturalismo e da Gramática Transformacional, as quais situam a linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento, respectivamente, e são as bases teórico-metodológicas para a concepção de LA como “Aplicação da Linguística” (MOITA LOPES, 2015), os enunciados da quarta ementa sugerem a concepção social das práticas de linguagens, a qual extrapola a neutralidade do signo linguístico (VOLÓCHINOV, 2017) e, por sua vez, os métodos de ensino de línguas(gens) centrados na aprendizagem das estruturas dos sistemas linguísticos desvinculadas dos contextos de uso.

Nesse sentido, no primeiro enunciado da referida ementa, “Centralidade da ética nos estudos em Linguística Aplicada”, destaca-se por meio da palavra “centralidade” a relevância da ética para a área da LA. De acordo com as definições do dicionário Priberam (2020a), o significado de “ética” se refere à “parte da filosofia que estuda os fundamentos da moral” e ao “conjunto de regras de conduta de um indivíduo ou de um grupo”. Partindo dos pressupostos sobre o signo ideológico de Volóchinov (2017), pode-se inferir que as “significações” dadas ao “tema” ética são pertinentes às “acentuações valorativas” dos interlocutores em determinada situação concreta de enunciação. Nesse sentido, “normas e valores refletem posições discursivas específicas, o que, de modo algum, implica relativismo ético. [...] A escolha [político-ideológica] deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006b, p. 103).

Sob esse prisma sociocultural da linguagem, muitos linguistas aplicados definem o objeto de estudo da LA de acordo com as diversas demandas sociais, nas quais a linguagem tem papel central e, desse modo, a LA se torna compromissada com a atuação ética, pois tem por propósito vislumbrar alternativas sobre as construções discursivas de marginalização (CELANI, 2000; MOITA LOPES, 2006b; ROJO, 2006). Dessa maneira, o primeiro enunciado da quarta ementa, além de situar a quarta versão do PPP do curso de Letras-Inglês da Ufac, *campus* Sede, à em uma perspectiva trans/indisciplinar da LA, também delinea a centralidade da ética na formação inicial de professores(as) de línguas(gens), mais

especificamente de língua inglesa, pois sugere um incentivo ao desenvolvimento do compromisso ético na atuação docente.

Desse modo, a partir do tema apresentado no primeiro enunciado da ementa 4, o professor-formador da disciplina, além de discutir o escopo da LA na terceira vertente explicitada por Moita Lopes (2015), poderá abrir espaços para o desenvolvimento da reflexão/refração dos alunos-professores em relação às suas escolhas ideológicas na compreensão que estas constroem significados (MOITA LOPES, 2006b; ROJO, 2006) e provocarão responsabilidades (BAKHTIN, 2016) no campo da educação. Assim, os discentes poderão se conscientizar de que suas escolhas teórico-metodológicas sobre as línguas(gens), a seleção de materiais de ensino-aprendizagem, a elaboração de objetivos de planos de ensino, de projetos e de pesquisas, a participação nas elaborações e discussões de documentos das políticas educacionais, o planejamento de suas aulas, entre outras escolhas, são discursos que implicam na vida do outro, nesse caso, de seus futuros alunos e demais profissionais do campo da educação.

Passamos a analisar os demais enunciados da ementa 4, os quais se apresentam como desdobramentos do primeiro. O tema “perspectiva intercultural/transcultural no ensino de língua inglesa”, a partir dos prefixos inter- que “exprime relação recíproca” (PRIBERAM, 2020b) e trans- que “significa além de; em troca de” (PRIBERAM, 2020c), adicionados ao adjetivo “cultural” remete às relações dialógicas presentes nos discursos (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), inclusive as que se referem às práticas de (multi)letramentos (STREET, 2014; THE NEW LONDON GROUP, 1996) em contextos escolares. Isso porque, diferentemente de abordagens monológicas (VOLÓCHINOV, 2017) para o ensino de línguas centradas apenas nos aspectos da codificação/decodificação do sistema de um determinado idioma e/ou nos aspectos do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, o tema supramencionado indica os aspectos ideológicos, ou seja, as construções de significados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI, a partir da compreensão dinâmica da(s) cultura(s) que se constitui na/pela linguagem nas relações do “eu” com o(s) “outro(s)”. Pode-se perceber também a presença dos aspectos “inter/transculturais no ensino da LI” nos demais temas apresentados na ementa, pois todos envolvem os aspectos extralinguísticos que permeiam as práticas de (multi)letramentos em LI e estão além dos limites da sala de aula, conforme explicitaremos no próximo enunciado a ser analisado – “Word Englishes”.

A literatura em torno das discussões sobre as terminologias do ensino-aprendizagem de língua inglesa como idioma não materno – língua estrangeira, língua franca, língua adicional, língua internacional, língua global, World English ou World Englishes – é ampla e repleta de divergências político-ideológicas (JORDÃO, 2014). O termo “World Englishes”, pontuado como um dos temas da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II” (ementa 4), é criticado por Rajagopalan (2009). Para o estudioso, o sufixo *-es* adicionado à palavra “English”, que indica plural e remete à ideia

de “várias Línguas Inglesas”, não contempla a vivacidade da língua(gem), a qual é dinâmica conforme cada contexto de enunciação (VOLÓCHINOV, 2017). Dessa maneira, segundo ele, esse sufixo indica uma marginalização dos usos da língua inglesa que são considerados “diversos” daquele idealizado, considerado o uso padrão, que tem como modelo os falantes dos países anglófonos. Por outro lado, Kumaravadivelu (2006) critica o não lugar das discussões relacionadas aos “World Englishes” na obra “The Oxford Handbook of Applied Linguistics” (2002), pois, para ele, muitos pesquisadores de diferentes lugares têm se dedicado a discutir os *ingleses* mundiais com o propósito de desestabilizar discursos econômicos, políticos e culturais que permeiam o uso da língua inglesa como uma língua territorializada, com normas sistêmicas estáveis.

Diante dos pressupostos mencionados, a expressão “World Englishes”, presente na ementa em análise, poderá abrir espaços profícuos de reflexões/refrações e discussões durante a formação inicial de professores(as) de LI, compreendendo-se o caráter social e político de toda língua, inclusive, a inglesa, em decorrência dos processos colonizatórios, das guerras, do liberalismo econômico e da globalização. Contudo, é necessário que o professor responsável pela disciplina possibilite leituras, debates e reflexões quanto aos diferentes termos relacionados ao ensino de LI, como língua não materna já mencionados, assim como as respectivas divergências entre os estudiosos. Isso porque os alunos-professores vivenciarão esse debate em seus estudos e em suas práticas de atuação, por exemplo, ao lerem o mais recente documento que orienta a educação básica no Brasil, a BNCC (BRASIL, 2017; 2018), no qual o ensino da LI deve ser orientado, conforme os pressupostos do documento, por três implicações, sendo a primeira delas a compreensão “da função social e política do inglês” com *status* de Língua Franca.

Considera-se, desse modo, a relevância dessas discussões na formação inicial de professores de línguas(gens), a fim de se contemplar reflexões/refrações em torno das políticas linguísticas e abrir possíveis caminhos para práticas inter/transculturais de (multi)letramentos em LI, sob uma perspectiva plurilíngue, segundo a qual, nos pressupostos da filosofia bakhtiniana, “[...] a visão de língua como sistema unitário é substituída pela de línguas(gens) como heteroglossia, o que significa tomá-las como línguas sociais através das quais múltiplas vozes e pontos de vistas sobre o mundo se fazem ecoar.” (SZUNDY, 2017, p. 92).

Tais questões mencionadas que envolvem políticas linguísticas também atravessam o quarto enunciado da ementa 4 — “Colonialidade e decolonialidade no ensino de língua inglesa” —, o qual remete às “desconstruções” dos discursos baseados pela episteme ocidental/eurocêntrica que sustenta conceitos hegemônicos de comportamentos sociais, de identidades e de padrões linguísticos, por exemplo, os quais passaram a ser delineados a partir dos processos colonizatórios. Nesse prisma, Moita Lopes (2013) ressalta que

[...] é possível reescrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas e não as grandes narrativas, construídas à custa do apagamento de quem somos localmente ou das histórias que não se adequam a ou não cabem em uma narrativa padronizada hegemônica (MOITA LOPES, 2013, p. 232).

A oportunidade de refletir/refratar sobre outras alternativas de narrar sobre si e sobre o mundo durante a formação inicial possibilita ao/à futuro(a) professor(a) promover durante sua prática docente, espaços de (multi)letramentos em LI que contemplem os gêneros discursivos de diferentes campos da atividade humana (BAKHTIN, 2016), a partir de textos autênticos (CRISTOVÃO, 2009), os quais permitam os/as alunos(as) desnaturalizar produções discursivas legitimadas socialmente em torno de essencialismos identitários apresentados em alguns temas, como cultura, nacionalidade, língua, gênero, sexualidade, raça e classe social, por exemplo.

Por fim, o enunciado “Identidade, alteridade e formação de professores de língua inglesa” indica a mudança de perspectiva sobre o sujeito da prática discursiva, conforme a orientação teórico-metodológica da LA como área trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006). Nessa terceira vertente da LA, o “sujeito social”, então teorizado por uma concepção homogênea e constituído por uma identidade fixa passa a ser compreendido “em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes” (MOITA LOPES, 2015, p. 21). Sob essa ótica, o sujeito não utiliza significados pré-definidos, mas os constrói/modifica em cada ato enunciativo. Com base nessas discussões, o referido enunciado da ementa 4 pressupõe o papel/a responsividade de ser professor(a) diante da sua constante e inacabada “(trans)formação” profissional (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014), a qual não está separada das muitas possibilidades de identificações pessoais (re)constituídas a cada experiência vivida no contexto contemporâneo, marcado pela hiperssemiotização e pelas multiplicidades de culturas de outrem que compõem suas práticas discursivas.

Diante das análises dos enunciados das ementas 3 e 4 pode-se inferir que a terceira, referente à primeira versão do PPP de 1987 do curso de Letras-Inglês, *campus* Sede, está situada na segunda vertente da LA – Linguística Aplicada ao ensino de línguas – (MOITA LOPES, 2015), pois foca nos instrumentos para o ensino-aprendizagem de LI, sem menção aos aspectos socioculturais envolvidos. Já a ementa quatro, elaborada após trinta e dois anos para o PPP de 2019 do mesmo curso, está em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da quarta vertente da LA – Linguística Aplicada aos fenômenos das línguas(gens) além dos contextos escolares – (MOITA LOPES, 2015), pois pontua em cinco enunciados temáticas socioculturais que atravessam as práticas de (multi)letramentos (STREET, 2014; THE NEW LONDON GROUP, 1996) em contextos contemporâneos “(super)diversos” (ANTUNES; OLIVEIRA; TANZI NETO, 2018).

Considerações finais

O contexto aqui analisado, de cursos de Letras de uma universidade pública da Amazônia acreana, ainda é considerado como aquele posto à margem (MOITA LOPES, 2006; ALBUQUERQUE, 2016) face às instituições de ensino superior localizadas no eixo Sul-Sudeste-Centro-Oeste brasileiro, no que se refere a produções de conhecimento em Linguística Aplicada. Todos os avanços tecnológicos que nos atravessam e nos aproximam, e nos possibilitam viver de forma “ubíqua” (SANTAELLA, 2013), teoricamente, deveriam transcender todas as barreiras de produção e de divulgação intelectual que nos tornaram invisíveis e sem voz por muito tempo, entretanto, ainda há muito o que se fazer, e se torna urgente expandir a atuação e, de forma concomitante, a divulgação dessa área de pesquisa para que esse cenário mude.

Durante as análises das ementas das disciplinas de LA dos cursos de Letras da Ufac, selecionadas para este estudo, verificamos a diversidade epistemológica que compõe seus enunciados, os quais dialogam com as diferentes “correntes ideológicas de significação” (VOLOCHINÓV, 2017) que constituem a LA (MOITA LOPES, 2015), conforme o contexto sócio histórico-cultural. Assim, a ementa 1, referente à segunda versão curricular do Curso de Letras-Português de 1987, apresentou pressupostos teórico-metodológicos pertinentes à vertente da LA definida por Moita Lopes (2009) como “Aplicação da Linguística”, pois seus enunciados remetem a conteúdos que visam formar professores que possam aplicar o conhecimento linguístico teórico na prática docente sob as perspectivas de linguagem do estruturalismo e da gramática transformacional.

Os enunciados da ementa 3, elaborada em 1987 para a primeira versão curricular do curso de Letras-Inglês, focam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa sob perspectivas da linguagem e da aprendizagem centradas no desenvolvimento das habilidades dos aprendizes da língua alvo. Nesse viés, a ementa apresenta conteúdos relativos à avaliação e aos materiais didáticos, bem como ao inglês para fins específicos e/ou instrumental, os quais foram/são o cerne dos estudos da LA na vertente “Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada” (MOITA LOPES, 2015).

Nas ementas 2 e 4, referentes às versões curriculares vigentes dos cursos de Letras-Português e Letras-Inglês, ambas de 2019, verificamos em seus enunciados a vertente da LA “além de contextos escolares” (MOITA LOPES, 2015), pois os conteúdos propostos nessas ementas refletem/refratam o diálogo com as “correntes ideológicas de enunciação” presentes em textos de teóricos contemporâneos da área da LA que discutem os fenômenos da linguagem como prática social (PAIVA; SILVA; GOMES, 2015) a partir de epistemologias in/transdisciplinares (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006). Nesse sentido, os enunciados das referidas ementas remetem à responsividade dos cursos de Letras com a

“(trans)formação” de professores “[...] capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 196).

Embora não faça parte do *corpus* de pesquisa do presente estudo, consideramos pertinente ressaltar que, nas análises prévias em relação às ementas de LA dos cursos de Letras do *campus* Floresta da Ufac dos currículos em vigência, verificamos que a LA foi silenciada no PPC do curso de Letras-Espanhol e, de certa forma, negligenciada no PPC do curso de Letras Português, ambos em versões que entraram em vigência em 2019. Aquele por, simplesmente, excluir a disciplina do ementário do curso na versão atual, e este por manter uma ementa desatualizada, com enunciados idênticos aos de PPC anteriores, que se relacionam ao ensino de Libras e nada discutem em relação às questões atuais de ensino de Língua Portuguesa. Esses fatos configuram uma lacuna na formação inicial de professores de línguas(gens), pois é bem provável que os discentes desses cursos concluirão seus estudos de graduação sem ao menos conhecer as problematizações abordadas pela LA.

Por outro lado, constatamos que os enunciados das disciplinas de LA da versão vigente do curso de Letras-Inglês do *campus* Floresta apresentam a mesma perspectiva in/transdisciplinar da área da LA enunciada nas ementas 3 e 4. Tais constatações remetem à afirmação de Moita Lopes (2015) de que ainda há a concepção da LA como disciplina que tem como objeto de estudo o ensino-aprendizagem da LI e que muitos dos professores atuantes em LA no Brasil estão lotados em disciplinas dos cursos de Letras-Inglês, pois o silenciamento/ negligenciamento da área nos currículos em vigência dos cursos de Letras-Português e Letras-Espanhol do *campus* Floresta pode indicar o reflexo ideológico da falta de espaço das teorizações da LA perante os(as) professores(as) que elaboraram e aprovaram os Projetos Político Curriculares/Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos.

Considerando-se todo o cenário pertencente ao contexto sócio-histórico-cultural analisado, arriscamos elencar algumas sugestões que tornariam mais profícuas as contribuições da LA para o ensino-aprendizagem de línguas(gem) na Amazônia acreana, **quais sejam**: i) viabilizar a criação de cursos de pós-graduação e de grupos de pesquisa que abarquem explicitamente a Linguística Aplicada; ii) publicar, com mais frequência, em periódicos nacionais e internacionais as pesquisas desenvolvidas em LA no contexto em questão; iii) organizar eventos específicos da área; iv) coordenar volumes temáticos em periódicos com enfoque em LA; v) elaborar projetos institucionais e de iniciação científica centralizados em temas abordados pela LA; vi) revisar as ementas das disciplinas dos cursos de Letras da Ufac, para que expressem as demandas atuais das pesquisas em Linguística Aplicada. Por meio de tais medidas, acreditamos que a Linguística Aplicada no contexto da Amazônia acreana poderia contribuir de forma

mais efetiva com a formação de professoras e professores da área de línguas(gem), possibilitando uma atuação mais responsável/responsiva dos profissionais da educação.

Referências

- ALBUQUERQUE, G. R. de (Org.). 2016. Das margens. Rio Branco: Nepan.
- ANTUNES, I. 2007. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola.
- ANTUNES, I. 2014. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola.
- ANTUNES, P. T. S.; OLIVEIRA, G. C. de A.; TANZI-NETO, A. 2018. Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos: possibilidades e desafios para as políticas públicas nacionais. *The Specialist*, 39.2:1-11. São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a2> Acesso em: 15 abr. 2020.
- BAKHTIN, M. M. 2011. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 6a. ed.
- BAKHTIN, M. M. 2016. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- BARBETA, C, de F.; BERNINI, E. A. B. 2018. Gênero digital (e-mail e blog) e sua prática no livro didático. In: V. L. L. CRISTOVÃO (org.), Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado das Letras, p. 247-268.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. 2017; 2018. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial.
- CELANI, M. A. A. 1992. Afinal, o que é linguística aplicada? In: M. S. Z., PASCHOAL; M. A. A., CELANI, Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP, pp. 15-23.
- CELANI, M. A. A. 2000. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M. B. M., FORTKAMP; L. M. B., TOMITCH (Orgs.), Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, pp. 17-32.
- CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. 2009. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: EDUC, Mercado de Letras.
- CENTRO DE IDIOMAS, Universidade Federal do Acre. 2020. Disponível em: <https://idiomasufac.com/sobre/> . Acesso em: 04 maio 2020.
- CANAZART, C. A.; MIRANDA, F. de C. 2018. O livro didático Upgrade do PNLD e a abordagem para o ensino de inglês no nível médio na unidade I do volume 1” In: V. L. L. CRISTOVÃO (Org.), Gêneros textuais/discursivos: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado das Letras, pp. 351-377.
- CRISTOVÃO, V. L. L. 2009. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS e V. L. L., CRISTOVÃO (Orgs.), O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, pp. 305-344.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). 2018. Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado das Letras.

- FELICE, M. I. V. 2013. Um currículo visando à formação do professor de línguas em diferentes contextos. In: P. T. C. SZUNDY; L. BARBARA (Orgs.), Maria Antonieta Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações. Campinas-SP: Mercado das Letras, pp. 109-132.
- FERNANDES, C. M.; RIOS-REGISTRO, E. S. 2018. A língua estrangeira moderna no Programa Nacional do Livro Didático: implicações para o ensino da língua inglesa. In: V. L. L. CRISTOVÃO (Org.), Gêneros textuais/discursivos: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado das Letras, pp. 153-185.
- FIGUEIREDO, C. A. 2009. A interface do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e a Universidade Federal de Uberlândia. In: M. A. A. CELANI; R. de C. G. RAMOS; M. FREIRE (Orgs.), A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, pp. 87-98.
- KOCH, I. G. V. 2008a. A coesão textual. São Paulo: Editora Contexto, 21a.ed.
- KOCH, I. G. V. 2008b. As tramas do texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. 2009. A coerência textual. São Paulo: Editora Contexto, 17a. ed.
- KOCH, I. G. V.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P de. 2011. Linguística aplicada ao português: sintaxe. São Paulo: Cortez, 16a. ed.
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. A linguística aplicada na era da globalização. In: L. P. da MOITA LOPES; B. F. FABRÍCIO (Orgs.), Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, pp. 129-147.
- MARCUSCHI, L. A. 2012. Linguística de texto: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola.
- JORDÃO, C. M. 2014. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. Revista Brasileira de Linguística Aplicada 14.1: 13-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2006a. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: B. F. FABRÍCIO; L. P. da MOITA LOPES (Orgs.), Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, pp. 13-42.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2006b. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: B. F. FABRÍCIO; L. P. da MOITA LOPES (Orgs.), Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, pp. 85-105.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2013. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: L. P. da MOITA LOPES (Org.), Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 227-47.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2015. Da aplicação de linguística à Linguística Indisciplinar. In: R. C. PEREIRA; P. ROCA (Orgs.), Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, pp. 11-24.
- OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. 2014. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtiniana, 9.2:184-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>. Acesso em: 1º abr. 2020.
- PAIVA, V. L. M. de O. e ; M. M. SILVA; I. F. GOMES. 2015. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: R. C., PEREIRA; P., ROCA. (Orgs.), Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, pp. 25-50.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. 2019. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola.
- ÉTICA. 2020a. In: PRIBERAM. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/etica>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- INTER-. 2020b. PRIBERAM. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inter->. Acesso em: 17 abr. 2020.
- TRANS-. 2020c. PRIBERAM. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trans>. Acesso em: 17 abr. 2020.

- RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da linguística aplicada. In: L.P. da MOITA LOPES; B. F. FABRÍCIO (Orgs.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp.149-166.
- RAJAGOPALAN, K. 2009. The Identity of “World English”. In: G. R.et. al (Orgs.), *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, pp. 97-107.
- ROJO, R. H. R. 2006. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: L. P. da MOITA LOPES; B. F. FABRÍCIO (Orgs.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 253-274.
- ROJO, R. 2012. Pedagogia dos multiletramentos. In: R. ROJO; E. MOURA. (Orgs.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, pp. 11-31.
- ROJO, R. 2013. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: R. ROJO (Org.), *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-36.
- SANTAELLA, M. L. 2013. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Helena R Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA-ANTUNES, P. T; SANTOS, A. K. J. H. 2019. Caracterização Geral da Base Nacional Comum Curricular e influência das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Língua Portuguesa. In: J. CAVALHEIRO; R. LUDWIG; E. J. LANES (Orgs.), *Língua(gem), ensino e formação docente*. Manaus: Editora UEA, pp. 89-107.
- SOUZA, A. C. C. C. de; CRISTÓVÃO, V. L. L. 2018. O discurso e o agir do professor de língua inglesa: reflexões sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: V. L. L. CRISTOVÃO (org.), *Gêneros textuais/discursivos: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, p. 401-419.
- STREET, B. 2014. *Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- SZUNDY, P. T. C. 2017. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (Orgs.), *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, pp. 77–98. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580392708-04>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- THE NEW LONDON GROUP. 1996. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, 66 (1): 60–93. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>. Acesso em: 1º jan. 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. 2009. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez, 14a. ed.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). 2017. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa (Reformulação)*. Rio Branco, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). 2020. *Ementário UFAC*. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/cursos.action/>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- VOLÓCHINOV, V. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34.