

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Adriele Delgado Dias

**O SABER LINGUÍSTICO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
(UFSM)**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Adriele Delgado Dias**

**O SABER LINGUÍSTICO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Rosa Sturza

Santa Maria, RS  
2018

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dias, Adriele Delgado Dias

O SABER LINGUÍSTICO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) / Adriele Delgado Dias Dias.- 2018.  
108 p.; 30 cm

Orientadora: Eliana Rosa Sturza  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018

1. Linguística 2. História das Ideias Linguísticas 3. Semântica do Acontecimento 4. Designação 5. Língua e Linguagem I. Sturza, Eliana Rosa Sturza II. Título.

**Adrielle Delgado Dias**

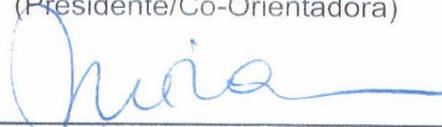
**O SABER LINGUÍSTICO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)**

Dissertação apresentada ao Curso  
de Pós-Graduação em Letras, da  
Universidade Federal de Santa  
Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
**Mestre em Letras.**

Aprovado em 27 de fevereiro de 2018:



Tais da Silva Martins, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Co-Orientadora)



Mary Neiva Surdi da Luz, Dra. (UFFS) - Videoconferência



Célia Helena de Pelegrini Della Mía, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2018

## DEDICATÓRIA

*Aos meus tesouros, minha base de tudo, os motivadores de minhas constantes buscas.*

*Minha mãe, meu pai, meu irmão e meu companheiro de vida e de conquistas.*

*Minha família, meu bem e amor maior da vida!*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Medianeira, de onde tirei forças e tive fé de que chegaria até aqui.*

*À professora Eliana, por ter me recebido de braços abertos no Entrelínguas, por todas as oportunidades, pelos ensinamentos, pelos conhecimentos, pela compreensão, pelos conselhos, por ser essa pessoa/professora por quem me encantei de primeira e, hoje, minha orientadora querida com quem tanto aprendi e cresci como docente e pesquisadora.*

*À Grazi, uma amiga especial que merece um agradecimento especial. Ela que, incansavelmente, me escutou, me ajudou, me apoiou, me aconselhou, me acalmou, me orientou e, acima de tudo, me incentivou, sempre acreditando em mim.*

*Aos homens da minha vida – pai, mano e Jucka – eles que nunca mediram esforços para me ajudar e me apoiar, eles que estão sempre ao meu lado, meus exemplos de persistência e dedicação. Sem vocês nada até aqui seria possível.*

*E à minha maravilhosa mãe, minha companheira, minha amiga, meu exemplo pessoal e profissional, ela que está sempre ao meu lado para o que for preciso, ela que fez e faz tudo o que pode por mim. Nunca terei palavras suficientes para expressar tamanha gratidão e amor que tenho por ti.*

*Serei eternamente grata por tudo o que cada um de vocês fez e representa para mim, peças fundamentais da minha vida.*

*Obrigada por fazerem parte da minha história.*

*Muito obrigada!*

*[...] o alfabetizador é um profissional do ensino de línguas, por isso necessita conhecer a estrutura e o funcionamento da língua em questão, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição [...] deve possuir sólidos conhecimentos de linguística.  
KLEIN (2006)*

## RESUMO

### O SABER LINGUÍSTICO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

AUTORA: ADRIELE DELGADO DIAS  
ORIENTADORA: ELIANA ROSA STURZA

O presente estudo tem por objetivo analisar os sentidos das designações de disciplinas que se referem ao saber linguístico, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tomando como referência os pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005). Para contextualizar nossa pesquisa, apresentamos um panorama sobre a História das Ideias Linguísticas (HIL) e sobre a História das Ideias Pedagógicas no Brasil, com a finalidade de situar também a abordagem teórica que dialoga com os estudos da HIL no Brasil, compreendendo como a Linguística se institucionaliza e se disciplinariza no cenário brasileiro. O objeto de pesquisa deste trabalho é o conjunto de disciplinas relativas ao estudo da língua e da linguagem que fazem parte do currículo do Curso de Pedagogia da UFSM. Na análise das disciplinas selecionadas como corpus da pesquisa, utilizamos a “Designação” como categoria analítica, destacando o funcionamento semântico dos elementos de articulação e especificação no interior de cada designação. Interessa-nos a designação enquanto mecanismo de atribuição de sentido, assim como sua relação com o texto de cada ementa das disciplinas. Para tanto, primeiramente, selecionamos seis (6) disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM, recortando suas designações e analisando como elas se estruturam e funcionam semanticamente. Além disso, estabelecemos um diálogo entre as designações das disciplinas com os objetivos propostos, os programas e as bibliografias descritas de cada uma, para compreender como o conjunto de tais disciplinas sustenta o discurso pedagógico do Curso e como descreve a área dos estudos linguísticos na formação do futuro Pedagogo da UFSM. Os resultados nos mostram que há uma preocupante dispersão do saber linguístico no Curso de Pedagogia da UFSM, ou seja, o conjunto de teorias que embasam as disciplinas selecionadas não apresenta com clareza o saber linguístico que norteia a formação do Pedagogo.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia da UFSM; História das Ideias Linguísticas; Semântica do Acontecimento; Designação.

## ABSTRACT

### THE LINGUISTIC KNOWING OF THE COURSE OF PEDAGOGY OF THE UNIVERSITY FEDERAL OF SANTA MARIA (UFSM)

AUTHOR: ADRIELE DELGADO DIAS  
ADVISER: ELIANA ROSA STURZA

The present study has the goal to analyze the meanings of the designations of disciplines which refer to linguistic knowing, of the Pedagogy Course at the Federal University of Santa Maria (UFSM), taking as a reference the theoretical assumptions of the *Semântica do Acontecimento*, of, Eduardo Guimarães, (2005). To contextualize our research, we present an panorama about the History of Linguistic Ideas (HIL) and on the History of Pedagogical Ideas in Brazil, with the purpose of situate the theoretical approach too, that dialogues with the studies of the HIL in Brazil, understanding how Linguistic becomes institutionalized and get disciplinary in the brazilian scenery. The goal of the research on this work is the set of disciplines related to the study of language that are part of the curriculum of UFSM's Pedagogy Course. On the analysis of selected disciplines as corpus of this research, we utilized the "Designation" as analytical category, highlighting the semantic function of the elements of articulation and specification inside each designation. We are interested in the designation as a mechanism for the attribution of sense, as well as your relationship with the text of each written registry of subjects. To this end, first, select six (6) subjects of the Course of Pedagogy of UFSM, cutting their designations and analyzing how they are structured and work semantically. Besides that, we have established a dialogue between the designations of disciplines with the proposed objectives, the programs and the bibliographies described, to understand how the set of such disciplines supports the pedagogical discourse of the Course and describes the area of linguistic studies in the formation of the future UFSM Pedagogue. The results show us that there is a worrying dispersion of linguist knowing over the Course of the Pedagogy of UFSM, in other words, the set of theories that supports the selected disciplines does not presents clarity the knowledge linguist that guides the formation of the Pedagogue.

**Keywords:** UFSM Pedagogy Course; History of Linguistic Ideas; Semantics of the Event; Designation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Objetivo Geral e Objetivos Especificos do Curso de Pedagogia da UFSM .....	58
Figura 2- Encadeamento do recorte analítico.....	71
Figura 3- Estruturação do texto do corpus de pesquisa .....	74
Figura 4- Programa da disciplina Comunicação em Língua Portuguesa.....	78
Figura 5- Programa da disciplina Língua Portuguesa e Educação.....	88
Figura 6- Programa da disciplina Língua Portuguesa .....	91
Figura 7- Intenções das disciplinas na formação do Pedagogo .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro Ilustrativo e Comparativo da disciplina atual “Oralidade, Leitura e Escrita” e da anterior “Oralidade e Escrita” .....	81
Quadro 2- Quadro da sequência das disciplinas “Processos da Leitura e da Escrita I” e “Processos da Leitura e da Escrita II” .....	85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 DA LINGUÍSTICA A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS</b> .....	<b>16</b>
1.1 A LINGUÍSTICA COMO CAMPO DO SABER .....	16
<b>1.1.1 Ferdinand de Saussure: os primórdios dos estudos da Linguística</b> .....	<b>16</b>
1.2 HISTÓRIA DAS IDEIAS .....	18
<b>1.2.1 Das Ciências da Linguagem e da Produção do Conhecimento Linguístico</b> .....	<b>19</b>
1.3 HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL .....	22
1.4 A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUÍSTICA NO BRASIL.....	25
<b>1.4.1 A institucionalização da Linguística</b> .....	<b>25</b>
<b>1.4.2 A disciplinarização da Linguística</b> .....	<b>28</b>
1.5 O CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA: A GRAMÁTICA E A LINGUÍSTICA ..	31
<b>2 UM PANORAMA DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS</b> .....	<b>39</b>
2.1 HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL .....	39
2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	48
2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM).....	53
<b>3 A DESIGNAÇÃO: SENTIDOS E SABER LINGUÍSTICO</b> .....	<b>60</b>
3.1 A CATEGORIA SEMÂNTICA DA DESIGNAÇÃO .....	60
3.2 A DESIGNAÇÃO E O SEU FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO NO TEXTO.....	66
<b>4 A ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA</b> .....	<b>70</b>
4.1 AS EMENTAS COMO TEXTO .....	70
4.2 AS SEQUÊNCIAS ENUNCIATIVAS E A CATEGORIA ANALÍTICA .....	71
<b>5 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE</b> .....	<b>74</b>
5.1 NOSSO GESTO ANALÍTICO: DIÁLOGO ENTRE AS PARTES DO TEXTO .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho é resultado de meu percurso acadêmico como pedagoga formada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2009 e, atualmente, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Iniciei minha experiência de pedagoga em instituições escolares da cidade de Santa Maria-RS, logo no início de minha formação, por meio de estágios, no ano de 2005. Em 2011, concluí o curso de especialização em Gestão Educacional, também na UFSM. Porém, inquieta e interessada em adquirir mais conhecimentos na área da Educação, em 2013, realizei um desejo guardado desde o Ensino Médio, e ingressei no Curso de Letras- Espanhol, desta mesma instituição.

Logo no primeiro semestre, na disciplina de Linguística Geral, comecei a me interessar pelos estudos da língua e da linguagem. Não sei dizer o que mais despertou meu interesse, se a paixão e o envolvimento da professora com o modo como ela abordava o conteúdo ou os conceitos e estudos sobre a Linguística. Esse primeiro contato com os estudos linguísticos transformou minhas ideias fazendo-me (re)pensar sobre minha formação docente, o que me instigou a querer saber, conhecer e pesquisar na área da Linguística.

Dessa forma, esse interesse nos estudos linguísticos me levou a procurar a professora Eliana Rosa Sturza, que, prontamente, me atendeu e me acolheu no seu laboratório no qual também se pesquisa temas referentes à História das Ideias Linguísticas (HIL). Além disso, no Entrelínguas<sup>1</sup>, um centro de pesquisa, ensino e extensão, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr. Eliana Rosa Sturza, são desenvolvidos projetos e atividades relacionadas à política de línguas, línguas em contato e espaços de enunciação de línguas, que se referem à Língua Portuguesa e à Língua Espanhola, bem como à interface linguística e cultural dessas línguas e, ainda, às políticas de promoção e certificação delas de acordo com o que propõe o objetivo do laboratório.

No Entrelínguas, tive a oportunidade de trabalhar com distintos projetos, aumentando, assim, meu conhecimento e meu interesse em pesquisar na área da Linguística. Com as experiências na docência que tive/tenho como

---

<sup>1</sup> Projeto o qual ingressei no ano de 2014.

professora/pedagoga e, ainda, avaliando meu processo formativo nas Letras, percebi o quanto muitos conceitos e teorias da Linguística, como área do conhecimento sobre a língua e a linguagem, foram muito pouco desenvolvidas e tratadas em minha graduação no Curso de Pedagogia, da UFSM.

Para tanto, buscando articular a área dos estudos linguísticos e a Pedagogia, é que se formula a questão de pesquisa deste trabalho: Quais os sentidos dos saberes linguísticos apresentados nas ementas das disciplinas<sup>2</sup> relativas aos estudos sobre a língua e a linguagem, do Curso de Pedagogia da UFSM?

Considerando, que tanto o Curso de Letras quanto o de Pedagogia têm por finalidade a formação de professores para a Educação Básica com enfoque predominante nas questões de língua e linguagem, questiono-me, então, se em alguma das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM houve, de fato, uma abordagem na perspectiva da Linguística quando se abordavam questões relativas à língua e à linguagem.

Por essa razão, o presente estudo objetiva analisar como os estudos linguísticos se fazem presentes no Curso de Pedagogia da UFSM, verificando se nas ementas das disciplinas as designações (título pelo nome), os objetivos (capacidade(s) do aluno ao término da disciplina), os programas (divididos em unidades) e as suas bibliografias (básica e complementar) tratam ou não de aspectos específicos sobre língua e linguagem<sup>3</sup>. Desse modo, este trabalho se inscreve na História das Ideias Linguísticas (HIL)<sup>4</sup> em articulação com a Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005).

Além de meu interesse pelo presente trabalho ter surgido a partir de inquietações pessoais, na busca por compreensão de várias outras questões relacionadas à minha formação docente, percebemos que são praticamente inexistentes as investigações sobre a Linguística que as tratem sob o viés dos estudos linguísticos, sobretudo na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, para compreender a sua institucionalização em outras áreas do conhecimento. Para interpretar qual sentido do ensino de conteúdos relativos à língua e à linguagem, propostos nas disciplinas selecionadas para este trabalho, optamos por realizar uma

---

<sup>2</sup> Tais disciplinas serão descritas no capítulo 4.

<sup>3</sup> Estas colocações serão mais detalhadas na análise deste trabalho.

<sup>4</sup> Apresentamos seu processo no capítulo 1, seção 1.3.

análise enunciativa dos títulos atribuídos às disciplinas, os quais consideramos como designações.

Nesse sentido, este trabalho abarca a História das Ideias Linguísticas como lugar de discussão sobre a língua, partindo da perspectiva da produção do conhecimento linguístico para entender como a Linguística se estabelece como campo do saber. Do ponto de vista da HIL, buscamos compreender como a língua e a linguagem se constituem dentro das disciplinas, compreendendo a Linguística como campo do saber. Para tanto, utilizamos, como um dos referenciais teóricos, Orlandi (2002), que entende que “a questão do saber adquire o sentido de uma prática que deixa resultados na história do homem” (Ibid., p. 16). Em relação à disciplina de Linguística, Saussure (2012) explica que esta é constituída por todas as manifestações da linguagem humana.

Enquanto ciência da linguagem, a Linguística tomou seu espaço a partir do século XX, quando seu processo de institucionalização<sup>5</sup> teve início. E a partir daí, começou a ser encarada como matéria, disciplina, cadeira, pois ela passou a ser compreendida como uma ciência, uma ciência da língua e da linguagem.

Sendo assim, considerando que sou pedagoga e também graduanda em Letras, a problemática e o objetivo desta pesquisa conduzem o desenvolvimento desse trabalho que se estrutura da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama sobre a Linguística como campo do saber que aborda a língua e a linguagem. Também apresentamos a História das Ideias Linguísticas como uma perspectiva de abordagem dos estudos linguísticos, considerando os processos de institucionalização, disciplinarização e gramatização da Linguística no Brasil.

No segundo capítulo, em paralelo ao primeiro, trazemos um panorama sobre a História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Para este trabalho, consideramos ainda, os documentos oficiais que orientam os cursos de Pedagogia no Brasil para a formação docente e, em seguida, situamos o Curso de Pedagogia da UFSM.

No terceiro capítulo tratamos da “Designação” enquanto propriedade semântica do funcionamento da palavra no enunciado, visto que a mesma se configura como nossa categoria analítica, a partir da qual operamos a análise dos títulos das ementas das disciplinas selecionadas como corpus da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Na seção 1.4, subitem 1.4.1, explicamos como se deu este processo.

Expomos, no quarto capítulo o procedimento metodológico desenvolvido sobre o corpus da pesquisa. Selecionamos e organizamos o conjunto de textos, retirados do documento institucional - Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - do Curso de Pedagogia da UFSM. Utilizamos como critério de seleção a relação do nome da disciplina com a área dos estudos sobre a língua e a linguagem, uma vez que nos interessa verificar a presença desses estudos na formação de um Pedagogo.

Na sequência, no quinto e último capítulo, analisamos as relações entre as designações das disciplinas de acordo com o que propõem os objetivos, os programas e as bibliografias de cada uma.

Tal movimento analítico compreende a interpretação da descrição das disciplinas e como elas estão dispostas no PPC do Curso. Com isso, poderemos evidenciar a/as concepção/ões de língua e de linguagem e sua relação com o ensino e os sentidos das mesmas na formação de um Pedagogo. Consideramos relevante essa etapa analítica, na medida em que ela nos permite mostrar o limite do aceitável, mas não do possível (GUIMARÃES, 2002a).

Diante dessas considerações, este trabalho constitui relevância na medida em que possibilita uma reconstrução das ideias sobre o ensino dos estudos linguísticos, bem como da reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFSM, levando em consideração os estudos sobre língua e linguagem, tendo, finalmente, como base desses estudos a Linguística como campo do saber. Pois o que se conclui é que tal como se apresentam, hoje em dia, as disciplinas que se referem à área da língua e da linguagem, que selecionamos para este estudo, predominantemente, dão ênfase aos estudos da Gramática e das modalidades da linguagem enquanto habilidades cognitivas.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho contribua para uma reflexão acerca da importância do enfoque sobre a língua e a linguagem, na perspectiva da Linguística, levando em conta que uma das principais finalidades de formação do Pedagogo é ser professor alfabetizador.

## 1 DA LINGUÍSTICA À HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Adotamos a perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL) para abordar a nossa pesquisa considerando a Linguística como campo do saber. Nosso objetivo é analisar como a produção dos estudos linguísticos se faz presente no atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Pedagogia da UFSM.

Em um segundo momento, para situar o surgimento da Linguística como campo de saber sobre a língua e a linguagem, tomamos a perspectiva da História das Ideias (HI), tendo-a como constitutiva dos estudos linguísticos, ou seja, a língua significa a história por sua constituição, pelos discursos produzidos no e sobre o conhecimento linguístico.

Como parte desta história de produção dos saberes linguísticos, destacamos o lugar da Gramática e da Linguística.

### 1.1 LINGUÍSTICA COMO CAMPO DO SABER

#### 1.1.1 Ferdinand de Saussure: os primórdios dos estudos da Linguística

Abordar a Linguística nos leva a lembrar de Ferdinand de Saussure. O linguista genebrino viveu até 1913 e, ainda hoje, é considerado o fundador da Linguística Moderna. A teoria proposta por ele, elaborada a partir dos seus três cursos sobre Linguística, na Universidade de Genebra, continua a ser estudada, revista e discutida, especialmente, considerando-se a sua importância precursora na configuração de um campo disciplinar e no debate sobre a configuração de uma Ciência da Linguagem.

Saussure estabeleceu a Linguística como ciência da linguagem e definiu a língua como um novo objeto de estudo, considerada em/por si mesma. Dessa forma, o Curso de Linguística Geral (CLG), livro publicado com suas anotações e informações adquiridas por seus alunos, é para a Linguística um discurso fundador, pois é a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure que a Linguística se desenvolveu como ciência.

Benveniste (1988), ao se referir a Saussure destaca que ele ao afastar-se de sua época tornou-se dono de sua verdade, transformando a ciência da linguagem, pois “à medida que adianta sua reflexão, vai à procura de dados elementares que

constituem a linguagem, desviando-se pouco a pouco da ciência do seu tempo, em que não vê senão ‘arbitrariedade e incerteza’” (Ibid., p. 36). O autor, afirma, ainda, que a Linguística tornou-se uma ciência importante, pois é “em Saussure que ela se reconhece e se reúne” (Ibid., p. 49).

Levando em conta as considerações de Benveniste e a importância que o CLG tem como obra de referência no surgimento da Linguística, compreendemos que a Linguística, para se tornar uma ciência autônoma, passou por várias etapas, sendo “a ciência que se constitui em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 31). As fases mencionadas por Saussure são: a Gramática, que visava formular regras e distinguir entre formas corretas e incorretas; a Filologia, em que a língua não é o objeto único deste campo, e, a Gramática Comparada, em que as línguas podiam ser comparadas entre si.

Com isso, Saussure (2012) explica que

após ter concedido um lugar bastante grande à história, a linguística voltará ao ponto de vista estático da gramática tradicional, mas com um espírito novo e com outros processos, e o método histórico terá contribuído para esse rejuvenescimento; por via indireta, será o método histórico que fará compreender melhor os estados de língua. A gramática antiga via somente o fato sincrônico; a linguística nos revelou uma nova ordem de fenômenos; isso, porém, não basta: é necessário fazer sentir a oposição das duas ordens e daí tirar todas as consequências que comporta. (SAUSSURE, 2012, p. 124)

O linguista afirma que “a linguística propriamente dita, que deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe, nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas” (Ibid., p. 35). Dessa forma, estas línguas contribuíram para que a Linguística se aproximasse de seu verdadeiro objeto, a língua.

Segundo Martins (2012), para Saussure

[...] a possibilidade de a Linguística ser considerada uma ciência só seria concretizada se ela apresentasse um objeto específico, que possibilitasse uma homogeneidade interna para se pensar a linguagem. Saussure constrói sua ‘tese’ baseado nesse modelo de ciência, vigente até o momento, por meio da distinção língua/fala, estabelecendo que a língua seria a forma que poderia dar cientificidade para a Linguística, por se tratar de um sistema de signos. (MARTINS, 2012, p. 43)

Este corte saussuriano produziu algumas oposições, chamadas de dicotomias, entre elas: língua/fala, significante/significado,

imutabilidade/mutabilidade, sincronia/diacronia, sintagma/paradigma. Ao mesmo tempo, essas oposições levaram à formulação de divisões no domínio da Linguística como: linguística indo-europeia, da língua, da fala, interna, externa, estática, evolutiva, sincrônica, diacrônica, entre outras.

Silveira (2007, p. 33) acentua que Saussure “não é um a mais na linguística: ele é aquele que possibilitou haver linguística tal qual ela é”.

Em consonância, Martins (2012) explicita que

[...] diferentes nomeações podem ser carregadas com um mesmo sentido ou com sentidos diferentes, o que não modifica o objeto e sim as formas de apresentação (e de representação) desse objeto, a maneira como ele significa, isto é, como é designado. Independentemente de ser nomeada *Linguística Moderna*, independente de apresentar temas/conceitos “originais” ou não, a Linguística apresentada no CLG constitui o ponto de partida de grande parte de teorias linguísticas a partir do século XX. (MARTINS, 2012, p. 50-51)

Saussure (2012) afirma que todas as formas de expressão humana é o que formam a Linguística. Entendemos que tudo o que se refere ao homem, inclusive, a língua, possui muitos aspetos. Então, a Linguística faz interface com distintas ciências, como biologia, sociologia, antropologia, psicologia, etc.

Percebemos que a língua é, sem dúvida, parte da cognição humana, pois a Linguística também estuda as relações entre língua e pensamento, suas capacidades motoras, visuais e perceptivas e, ainda, a construção da significação dessa conexão cognitiva como uma das perspectivas de abordagem sobre língua.

Em síntese, a Linguística é o estudo científico da linguagem humana como um fenômeno natural. Considerando os estudos de Saussure sobre língua e linguagem, é que compreendemos como a Linguística se constitui como um campo do saber, pois, de acordo com Orlandi (2002, p.16), “a questão do saber adquire o sentido de uma prática que deixa resultados na história do homem”.

A Linguística se funda como uma ciência, identificamos ao longo da história do seu desenvolvimento como campo do saber, por exemplo, uma série de novas teorias que vão tomar, então, a língua como objeto, em diferentes perspectivas e vão constituir a produção de conhecimento sobre a língua e a linguagem.

## 1.2 HISTÓRIA DAS IDEIAS

A História das Ideias (HI) é um modo de abordar a história a partir de um objeto não identificado como fato histórico, ou seja, se abordam as ideias, as mentalidades, a sociedade, a cultura, levando em conta como elas estão constituídas de história, o que nos dizem sobre o que se pensava em determinada época, como a sociedade se organizava e se dividia, como era a cultura do cotidiano. Deste modo, a História das Ideias não é uma história de fatos e heróis; é a história das teorias e de objetos históricos que se constituíram em uma determinada área de conhecimento.

Falcon (1997) considera que a HI se desenvolveu a partir de três grandes vertentes: do positivismo de Comte, do evolucionismo de Darwin e do materialismo histórico de Marx, que

embora muito distintas, possuem uma premissa comum: as idéias são produtos socialmente determinados; não constituem uma esfera distinta e separada da existência social (origem divina, dependência da alma, da consciência ou da natureza humana). Por outro lado, investidas de funções autônomas ou distintas, ou mesmo “especializadas”, as idéias dão unidade estrutural à história. (FALCON, 1997, p. 101)

As ideias são consideradas como agentes que determinam as leis do progresso histórico, pois elas significam os conflitos sociais, políticos e econômicos de uma determinada época. Sendo assim, os anos de 1960/1970 a 1990/1995, foram os períodos em que a História das Ideias se renovou desenvolvendo dois tipos de abordagem: a analítica e a classificatória. E, segundo Falcon (1997), nesse período:

Temos aí, em primeiro lugar, as abordagens e/ou tendências historiográficas que trabalham com algum tipo de pressuposto a respeito das relações entendidas neste caso como reais ou necessárias, entre o universo das idéias – dito *intelectual* – e o universo do mundo social – a *sociedade*. Temos, em segundo lugar, as abordagens e/ou tendências que rejeitam explicitamente, ou ignoram na prática, o pressuposto anterior e trabalham as idéias exclusivamente em função de seu suporte textual, como *discurso* ou *mensagem*, a partir de pressupostos linguísticos, hermenêuticos ou literários. (FALCON, 1997, p. 114, grifos do autor)

Isso quer dizer que a HI se renovou e se consolidou em função das novas tendências da historiografia. Cabe observar, que, a História das Ideias é uma análise da história; é o conhecimento da história pelas ideias e pelo consciente representado pelas ideias situadas em determinado tempo.

### **1.2.1 Das Ciências da Linguagem e da Produção do Conhecimento Linguístico**

Ao se tomar a História das Ideias Linguísticas (HIL), o que se faz é considerar a Linguística, segundo Falcon (1997, p. 92), como “um conhecimento histórico no qual as ideias constituem seu objeto”.

Guimarães e Orlandi (1996), linguistas que organizaram a HIL no Brasil, explicam que

não há como tratar a história das ideias fora das condições históricas. Em outras palavras, não há ideias ou filosóficas ou científicas senão aquelas que se constituem pela prática humana. Deste modo falar na história das ideias linguísticas no Brasil é tratar da constituição de um saber linguístico (metalinguístico) nas condições próprias da história brasileira: a história de uma colônia portuguesa que se torna um Estado independente no início do século XIX. (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 9)

A produção do conhecimento linguístico se modifica na história e para isso as ideias linguísticas se constituem no devir histórico. Entendemos, que, ideia é o juízo de uma realidade, de um momento ou fato histórico, uma teoria única e singular para um dado momento da produção do conhecimento. Do ponto de vista da História das Ideias, trata-se o objeto na sua relação com os conceitos, às noções e as categorias identificando-se como essa relação é constitutiva dos acontecimentos, de como um conhecimento permanece ou torna-se outro.

A História das Ideias como modo de abordagem de uma história de uma área do conhecimento exige que se escolha um objeto sobre qual se estabelece uma relação com a história, como produto ou acontecimento constituído de história. Neste sentido, Guimarães (2004) esclarece que:

[...] a história das ideias envolve de um lado três tipos de elementos: as *instituições*, os *acontecimentos* nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as *obras* que formulam este conhecimento, ou dito de outro modo, que resultam do conhecimento produzido. (GUIMARÃES, 2004, p. 11, grifos nossos)

A noção de acontecimento, mencionada por Guimarães (2005), considera que um acontecimento ocorre na perspectiva do tempo, é uma materialidade histórica do real, pois ele temporaliza, resgatando algo que faz parte do memorável e é esse que vai caracterizando e demarcando o sentido.

Para Orlandi e Guimarães (2002, p. 23), “fazer história é constituir uma temporalidade, ou seja, é estabelecer procedimentos de inclusão de acontecimentos

nesta temporalidade”. Pois, o acontecimento não está no tempo, e, sim, se instala na sua própria temporalidade.

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência do futuro. É nesta medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2005, p. 12)

Isso significa, então, que não é o sujeito que temporaliza, mas o acontecimento, de forma que o sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento. Desse modo, todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro e, por isso, o acontecimento faz surgir o novo, produzindo sentidos pelo funcionamento da língua.

O acontecimento é o que produz diferença na ordem do tempo. Nesta medida, a questão da história é descobrir como o presente impacta a temporalidade humana, com isso, o acontecimento produz uma temporalidade própria no qual ele significa, constituindo um presente, um passado e um futuro.

Entendemos, assim, que “as ideias não são algo acrescentado à história e exterior a ela mas, ao contrário, algo que aparece na conexão natural das coisas e que assim podem ser aprendidas pelo historiador” (FALCON, 1997, p. 100). Ou seja, a história se constitui nas ideias, e são elas que nos dizem algo sobre a história.

Para Guimarães (2004), o trabalho da pesquisa na História das Ideias:

Trata-se para mim, de poder acompanhar como certos conceitos, certas noções, certas categorias se constituíram e como ao permanecerem mudaram, ou ganharam contornos específicos. Ou seja, em que momento encontramos acontecimentos pelos quais um conceito se constitui, permanece ou se torna público. (GUIMARÃES, 2004, p. 13)

Na História das Ideias Linguísticas, se interpreta a história na língua, ou seja, a língua está constituída de história, assim como se produz um conhecimento linguístico de acordo com o modo que a história se compõe, considerando-se para isso o que já foi produzido - um passado - e como esse passado pode projetar um possível futuro. Dessa maneira, Auroux (2008, p. 149-150) explica que “o

nascimento da história das ciências da linguagem se estabelece na reestruturação dos horizontes de retrospectção”.

Um horizonte de retrospectção estabelece o conjunto de conhecimentos que antecedem uma atividade cognitiva. Permite que se identifique o que de novo se instaura na produção do conhecimento linguístico. A existência destes horizontes atesta que o conhecimento tem relação com o tempo, pois não existe conhecimento instantâneo, e, se os conhecimentos se tornam antigos, é porque são carregados de historicidade, ou seja, se considerarmos um determinado momento na história, sua compreensão envolve a constituição de um passado e de um futuro.

Auroux (2008) expõe que as ciências têm uma história e que elas necessitam ser remontadas.

Evidentemente, uma vez que dispomos do conceito “historicidade da ciência” as práticas científicas, independentemente das suas fiações de datas e de seus modos de historicização, pertencem à história. Compete ao historiador fazer a história da “ciência antiga”, ainda que o seu modo de historicização não seja subsumível pelos sujeitos que o praticavam sob a categoria (desconhecida para eles) de historicidade. (AUROUX, 2008, p. 148)

A perspectiva de abordar a produção de conhecimento linguístico permite levar em consideração a historicidade de uma ciência, pois sem história e sua remontagem não há nada que possa ser chamado de ciência.

### 1.3 HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Esta pesquisa situa-se na História das Ideias Linguísticas (HIL), articulando-se metodológica e analiticamente com a Semântica do Acontecimento. No quadro da História das Ideias (HI), buscamos explicitar como esta área se desenvolve no Brasil e que projetos e objetos de pesquisa tem abordado.

Com efeito, a HIL surge, no século XX, como uma ramificação da História das Ideias, e seu objeto de estudo compreende a linguagem que será entendida como peça fundamental na construção da história, pois sem ela não há história. Para tanto, segundo a definição de Auroux (1989 apud Fávero & Molina 2004), uma ideia linguística

é todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita. (AUROUX, 1989 apud FÁVERO & MOLINA, 2004, p. 140)

O projeto História das Ideias Linguísticas surgiu, no Brasil, em 1987, através de um plano conjunto entre as equipes de pesquisa da Unicamp e da Universidade de Paris VII. Tal ideação ocorreu liderado pela pesquisadora brasileira Eni Orlandi em parceria com a equipe francesa que desenvolve o projeto História das Ideias (ou teorias) Linguísticas, liderado por Sylvain Auroux, na França. A concepção da HIL se implantou no Brasil e envolve, ainda hoje, diversos pesquisadores, de distintas universidades brasileiras.

Ao propor no Brasil o projeto História das Ideias Linguísticas, Eni Orlandi destaca que

[...] o estudo da língua nacional do Brasil vinha-se dando a partir de estudos esparsos, seja gramaticais, seja com finalidade pedagógicas seja, ainda, com fins apenas descritivos. Estudos históricos que levassem em conta o social e o político, quando se faziam, também eram fragmentários e não seguiam um plano de pesquisa integrado em um objetivo mais geral, pensando a língua, os que a falam, a sociedade que constituem e o próprio funcionamento do Estado e suas jurisdições e a sua relação com a ciência [...] (ORLANDI, 1986, p. 10)

A partir do desenvolvimento dos planos mencionados se iniciaram muitos estudos sobre história da língua e história do conhecimento linguístico produzidos no Brasil, como- *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional* e, ainda, *Língua e Conhecimento Linguístico: Para uma história das ideias no Brasil*, concepções que resultaram nessas obras de Eni Orlandi.

Com o desenvolvimento da HIL, Ferreira (2007) afirma que:

O processo de constituição de reflexões sobre a história das ideias linguísticas, elaboradas a partir dos estudos da linguagem, constitui um modo específico de produzir conhecimento no espaço científico brasileiro. Há uma determinada maneira de se fazer história das ideias linguísticas no Brasil que constrói a história das ideias linguísticas do Brasil. Há uma especificidade no fazer científico brasileiro, que se constrói no próprio processo de reflexão sobre as ideias linguísticas no Brasil, permitindo criar uma disciplina com o nome de história das ideias linguísticas e inaugurar, deste modo, o domínio das histórias das ideias linguísticas do Brasil. (FERREIRA, 2007, p. 29)

Sendo assim, a HIL surgiu como forma de organizar e documentar as reflexões realizadas acerca de todo saber construído a respeito de uma língua, permitindo, portanto, estudar a linguagem e projetar os fatos linguísticos.

Para Auroux (1992), a Linguística é uma forma de saber e de prática teórica, que possui objetos determinados; ela é uma forma de estruturação do saber. E, segundo o autor, este saber organiza, escolhe, esquece, imagina ou idealiza seu passado, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Dessa forma, podemos dizer que sem memória e sem projeto, simplesmente, não há saber.

Nesse contexto,

o saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilinguístico, não colocado por si na representação antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem. (AUROUX, 1992, p.16)

Ou seja, sempre partimos do Epilinguístico para o Metalinguístico (nossa linguagem para falar do que é científico). O metalinguístico abrange o conhecimento na língua e o conhecimento sobre a língua, e, quem trabalha com a linguagem, trabalha com esses dois eixos.

Desse modo, a metalinguagem é uma linguagem para falar da própria língua, onde, “o saber linguístico sustentado pela metalinguagem configura-se dentro de um processo marcado pela cientificidade, processo que vai legitimar-se institucionalmente” (RODRIGUES, 2002, p. 14).

Existindo um trabalho de filiações de um saber metalinguístico que prepara o caminho para a acomodação da Linguística, existe, então, outro, o de institucionalização da relação do sujeito com a língua, ao mesmo tempo em que, se constituem os lugares de representação como a escola, as universidades, a gramática, os programas, as bibliografias, da relação do sujeito com a ciência, ou seja, com a linguagem.

Diante disso, considera-se o século XX como um momento intelectual e definidor do pensamento sobre a língua e a linguagem, suas instituições e seus sujeitos, assim como a escrita, no Brasil. Além disso, “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (AUROUX, 1992, p. 29).

Portanto, estudar a História das Ideias Linguísticas implica conhecer e entender as transformações sócio-históricas de um povo. Por isso, é mais do que indispensável a produção de trabalhos na área, pois a história depende da linguagem para existir, e assim, se faz a importância do linguista na análise dessas transformações, em que seu trabalho se faz fundamental na construção de uma história. Diante disso, se faz necessário conhecermos e compreendermos como se deu o processo de desenvolvimento da Linguística e como ela tomou o seu espaço na educação brasileira, como uma ciência.

#### 1.4 A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUÍSTICA NO BRASIL

Os estudos linguísticos no Brasil começaram a se desenvolver a partir das autorias das gramáticas brasileiras. Nesse sentido, apresentamos como a Linguística se institucionalizou e, logo, se disciplinarizou.

##### 1.4.1 A institucionalização da Linguística

Compreendemos que “fazer história é uma prática humana das mais antigas e tomou várias formas no decorrer dos séculos” (GUIMARÃES, 2004, p. 11). E a produção de uma história das ideias deve acompanhar o desenvolvimento de novas práticas de conhecimento e de conceitos. Com isso, consideramos muito importante a relação entre o domínio do saber que se quer fazer história e as instituições em que este saber se constitui.

Dessa forma, ao pensarmos na constituição da Linguística no Brasil, levamos em consideração que tudo começou com o processo de gramatização<sup>6</sup> de uma língua no início do século XVI, quando o padre José de Anchieta escreveu “*Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*”. Esta obra foi resultado do processo de colonização do Brasil por Portugal, pela necessidade da evangelização dos jesuítas do povo brasileiro, ou seja, dos índios.

A partir da metade do século XIX, a produção de gramáticas de Língua Portuguesa, com autoria brasileira, permitiu que se reconhecesse que havia ideias linguísticas na constituição de uma língua nacional. A autoria de gramáticas

---

<sup>6</sup> O conceito de “gramatização” é melhor explicado na seção 1.5.

brasileiras se deu pelo modo como já destacava que o português falado no Brasil era diferente do português falado em Portugal.

A autoria<sup>7</sup> de gramáticas é onde ocorre o processo de gramatização da língua nacional do Brasil. Com isso, no fim do século XIX foram produzidas as primeiras gramáticas escolares, construídas por gramáticos, professores de escolas, por suas necessidades pedagógicas. Nesse sentido, entendemos que na autoria de gramáticas há uma produção do conhecimento sobre a Língua Portuguesa no Brasil, ou seja, uma produção do conhecimento linguístico.

Neste sentido,

[...] o que vemos é uma história em que o Brasil, a partir de suas questões, promove o seu domínio crescente dos meios de produção de conhecimento e de constituição de uma comunidade científica própria. E esta história é diretamente dirigida pelas questões próprias do Brasil. No caso de que tratamos aqui: a assunção de uma língua nacional e depois um conhecimento sobre a língua, sobre sua história, sobre sua diversidade, sobre seu funcionamento e o da linguagem em geral. (GUIMARÃES, 2004, p. 46)

Diante disso, entendemos que os estudos da língua se iniciam pela Gramática e a Linguística surge depois para pensar as questões da língua e da linguagem, em que “a produção de uma compreensão histórica das idéias de uma obra produz também elementos para uma história das instituições como parte dela” (GUIMARÃES, 2004, p. 16).

Nos anos de 1930, surgiram as faculdades de Letras, e então, a Linguística começou a aparecer como matéria no curso de Filologia. Em seguida, passou a nomear disciplinas e até mesmo “cursos”. A partir de 1950, tornou-se nome de setor, de cadeira, de departamento e de programas de Pós-Graduação.

Desse modo, o século XX tornou-se marcante pela institucionalização dos estudos da língua e em sua profissionalização no ensino superior, no qual foram criados programas e disciplinas de ensino, assim como uma metodologia de ensinar Linguística. Frente a isso, compreendemos que tudo o que faz parte da língua interessa para a Linguística, pois ela estuda as línguas e a linguagem.

De acordo com Orlandi (2002), esta institucionalização da relação do sujeito com a linguagem, entre outras coisas, explicitada pela produção de gramáticas, na relação do sujeito autor do conhecimento metalinguístico, produz os agentes que

---

<sup>7</sup> O conceito de “autoria” é melhor explicado na seção 1.5.

viabilizarão a passagem para o estabelecimento da Linguística. Neste sentido, “falar da Linguística é falar de um saber sobre a língua, científico, institucionalizado e legitimado” (RODRIGUES, 2002, p. 13).

A partir da institucionalização dos estudos linguísticos, observamos também os efeitos no ensino da língua nacional que reforçam o estabelecimento de uma identidade linguística e um imaginário sobre a língua. O que percebemos nesse processo, é que no Brasil, antes da institucionalização da Linguística, os estudos estavam mais centrados na produção da gramática para as escolas.

Este instrumento linguístico, que é a gramática, está fortemente relacionado com a instituição escolar, visto que a gramática da língua nacional funciona para produzir a unidade nacional pela língua e legitimá-la. Por outro lado, as instituições universitárias são lugares privilegiados de uma divisão política e normativa relacionada a um saber linguístico, saberes que são legitimados e regularizados pela produção do conhecimento linguístico institucionalizado.

Auroux (1992) considera que o saber linguístico tem sua fonte no fato de que a escrita, ao fixar a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver. Com isto, a escrita tem um papel fundamental na origem das tradições linguísticas, já que é ela que representa o saber linguístico do sujeito. Pois, a questão linguística é como uma questão científica, e, isto se apresenta na forma como se institucionalizam as disciplinas responsáveis pelos estudos da língua.

Orlandi (2002) destaca o pensamento de Whitney (1875) sobre a institucionalização, que a trata como um corpo de usos, dizendo que esta lhe permite pensar a língua como uma instituição social. Este autor ainda liga a historicidade ao caráter social da língua-instituição, onde esta instituição é a modalidade que concretiza a relação instituição-sociedade, na medida em que ela é, ao mesmo tempo, índice de ruptura com qualquer naturalidade e expressão de coerção a qual nada se pode subtrair. “É assim na mesma medida em que as línguas são instituições que, para Whitney, são meios de comunicação arbitrários e convencionais” (ORLANDI, 2002, p. 136).

Para o desenvolvimento destes meios, é necessário que se discipline o estudo para que as práticas linguísticas desenvolvam seus conhecimentos e capacidades na língua.

### 1.4.2 A disciplinarização da Linguística

Ao tratarmos sobre como a Linguística se tornou disciplina no Brasil, precisamos pensar no percurso histórico que ela tomou. Dessa forma,

[...] a década de 1960 trará consigo novos contornos institucionais. Começa com a obrigatoriedade de inclusão da linguística nos currículos de letras e termina com a criação do sistema nacional de pós-graduação e a criação dos primeiros programas de pós-graduação em Linguística do Brasil. (GUIMARÃES, 2004, p. 42)

Diante disso, os estudos saussurianos sobre a Linguística levaram-na a constituir-se enquanto disciplina. No ano de 1962, tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de Letras, mas apenas na década de 1970, em que o Curso de Linguística Geral teve sua primeira publicação em língua portuguesa, então a Linguística tomou seu espaço no Brasil.

Sobre a disciplinarização da Linguística no país, Guimarães e Orlandi (2006), afirmam que

[...] para se dedicar a uma ciência humana, e neste domínio estão as ciências da linguagem, é preciso ter um conhecimento mínimo do processo histórico da disciplina, de como ela desenvolveu suas práticas, conceitos e noções e de como ela é praticada no momento. Ou seja, não se pode prescindir de pensar as práticas científicas das ciências da linguagem hoje sem considerá-las no processo da história das idéias lingüísticas e das teorias sobre a linguagem. E ao mesmo tempo saber entender as especificidades destas práticas no momento atual. (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 7)

Nesse âmbito, a disciplinarização da Linguística proporciona uma visibilidade institucional às ciências da linguagem tornando suas teorias socialmente úteis e importantes. Sendo assim, é inegável a importância de Saussure para os estudos da linguagem, estabelecendo a Linguística como uma Ciência Moderna.

Ferreira (2007) aponta que

a linguística saussuriana é incontornável na medida em que ela provoca continuamente, através mesmo do corte que produziu, as discussões sobre aquilo que está fora e aquilo que está dentro da linguística. (FERRERIA, 2007, p. 67)

Diante destas considerações, pensamos na noção da disciplina Linguística. Para isso, Chervel (1990), um dos mais importantes historiadores da educação nos

últimos tempos, desenvolveu seu texto *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, cursando as distintas definições para o termo “disciplina”, que surgiram ao longo dos séculos, até chegar à definição mais recente:

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo "disciplina" vai perder a força que o caracterizava até então. Toma-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito. [...] Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades sui generis, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte". (CHERVEL, 1990, p. 180, grifos do autor)

Isso quer dizer que o conceito de disciplina pode estar ligado ao “disciplinar”, o qual está diretamente unido a uma concepção inovadora da escola na produção do conhecimento linguístico escolar, desse modo, podemos pensar na instituição de ensino como produtora de conhecimento.

Para Foucault (2001, p. 30), “uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto e métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos”. Ou seja, uma disciplina é um conjunto de discursos. Ela se constrói em um campo de enunciação<sup>8</sup>, com uma regulação e funcionamento específicos, pela discursivização dos conhecimentos a partir de determinadas enunciações. Esse espaço de enunciação<sup>9</sup> distribui os conhecimentos de um modo particular, e essas configurações específicas do discurso<sup>10</sup> em suas relações com outros discursos e com o conhecimento irão incidir em relação à história e à memória<sup>11</sup> das línguas, do saber sobre elas produzido, das instituições e dos sujeitos.

Segundo Chiss e Puech (1999 apud Martins 2012), o ponto de vista disciplinar caracteriza-se em relação a um antes e a um depois, ou seja, a uma sincronia e às exigências de transmissibilidade, mas que de forma simultânea a representação disciplinar constitui um conhecimento.

---

<sup>8</sup> Detalhamos o conceito de enunciação no capítulo 3, seção 3.2.

<sup>9</sup> Apresentamos este conceito no capítulo 3, seção 3.2.

<sup>10</sup> Descrevemos a noção de discurso no capítulo 3, seção 3.2.

<sup>11</sup> O conceito de memória está explicado no capítulo 3, seção 3.2.

Silva (2005) complementa expondo que “há uma dupla inscrição implicada nesse processo de disciplinarização”, a que se refere à invenção e a que se refere à transmissão, que no entendimento da autora “se produz em um continuum de discursos em que se homogeneiza e estratifica o objeto de conhecimento e constroem-se representações (imaginárias) sobre a língua e sobre os saberes sobre ela produzidos” (Ibid., p. 02).

De acordo com Scherer (2008, p. 134), “a problemática da disciplinarização como eixo de leitura permite reunir, em um mesmo conjunto, preocupações históricas e didáticas”. Compreendemos, então, que, ao pensarmos no disciplinar, estamos refletindo sobre o processo de institucionalização de uma disciplina, em que determinado domínio ganha visibilidade, possibilitando a disciplinarização de saberes em condições sócio-históricas e ideológicas muito específicas.

Portanto, o significado dado a uma disciplina e o que ela constituiu em uma instituição é resultado de “toda sua história de nomeações, renomeações e referências realizadas com suas temporalidades próprias” (GUIMARÃES, 2005, p. 42).

Scherer, Schneiders e Martins (2015) delineiam que

[...] a noção de disciplina serve para designar um corpo de saber entendido como articulação de um objeto, de um método e de um programa de um lado e, de outro, como o modo de ocupação reconhecível em uma configuração maior. [...] falar de disciplina é designar a atividade científica como uma forma particular da divisão do trabalho de leitura no mundo social acadêmico. [...] Portanto, a noção de disciplina é tanto intelectual quanto sociológica. (SCHERER; SCHNEIDERS; MARTINS, 2015, p. 77)

Percebemos, então, que ocorre uma regulamentação e estruturação de conhecimentos que asseguram o domínio de um pensamento. Conforme as autoras, necessitamos estar atentos à determinação ideológica e histórica que afeta a conjuntura em que se insere uma disciplina, pois “cada época tem suas convenções, valores, visões do mundo, formando um certo universo linguístico-acadêmico, cujos elementos interdependentes mantêm entre si relações associativas e funcionais, em constante processo de mudança” (SCHERER, 2005, p. 10).

Baseando-nos nessa ideia e utilizando as palavras de Scherer, Petri e Martins (2013), podemos dizer que:

A partir desse gesto de interpretação, entendemos que as nomeações e as designações que as teorias assumem enquanto disciplinas são muito importantes para a compreensão do processo de disciplinarização, pois funcionam no interior de um conjunto de elementos, que, por sua vez, contribuem para a produção dos efeitos de sentido sobre a constituição disciplinar. (SCHERER; PETRI; MARTINS, 2013, p. 27)

Entendemos, com isso, que, ao estudarmos o processo de disciplinarização devemos levar em conta, de acordo com Scherer (2008), o que uma disciplina significa de fato, como o saber sobre a língua se constitui e como ocorre a produção dos conhecimentos linguísticos, pois são estes aspectos que nos auxiliam a refletir e compreender o sentido de como se constitui uma disciplina.

A institucionalização e a disciplinarização da Linguística possibilitou a que os estudos sobre a língua e sobre a linguagem tivessem, a partir de então, uma área de conhecimento específica, separando-se dos estudos gramaticais, mas não os ignorando.

## 1.5 O CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA: A GRAMÁTICA E A LINGUÍSTICA<sup>12</sup>

O século XIX foi o período que marcou o processo da gramatização<sup>13</sup> da Língua Portuguesa no Brasil, pois foi nesse momento que começaram a serem produzidas as primeiras gramáticas brasileiras da Língua Portuguesa. Com isso, o processo de gramatização reflete na constituição de uma língua própria no Brasil.

Com a gramatização<sup>14</sup>, o Brasil se torna linguisticamente independente de Portugal, em 1822. O Colégio Dom Pedro II se encarregava de definir o programa e os estudos específicos da língua portuguesa do Brasil. Os anos finais desse primeiro período coincidem com a Independência do Brasil e com a entrada das ideias românticas no país, frente a isso, o movimento de ideias no Brasil começa a se dar por influência de outros países e não só através de Portugal.

No segundo período, em 1881, com as instituições escolares começaram a surgir as primeiras gramáticas de professores em São Paulo e Rio de Janeiro, pois é pelo papel de professor e gramáticos que os professores dos primeiros colégios

---

<sup>12</sup> Escrevemos essa seção baseando-nos pelos conhecimentos e estudos de Eduardo Guimarães e Eni Orlandi sobre o processo de gramatização da Língua Portuguesa no Brasil.

<sup>13</sup> Para Auroux (1992), gramatização é o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, a gramática e o dicionário.

<sup>14</sup> No decorrer da seção descrevemos a periodização da gramática baseado em Eduardo Guimarães, em sua obra: História da Semântica- Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil, 2004.

produzem as primeiras gramáticas escolares, para dar conta de um saber relacionado à língua nacional do Brasil. Neste momento, vamos dar ênfase a três: a de Júlio Ribeiro (1881)- Gramática Portuguesa, do Colégio Culto à Ciência, de Campinas; a de João Ribeiro (1887)- Gramática Portuguesa, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro; e, a de Maximino Maciel (1887)- Gramática Analítica (Descritiva) do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Júlio Ribeiro, representante da gramática filosófica, expõe em sua gramática os fatos da linguagem, em que para ele não são os fatos e sim, as relações que constituem a gramática. Ele é uma grande figura no processo de gramatização no Brasil, pois além das suas qualidades intelectuais e sua contemporaneidade ao pensamento linguístico, ele nos coloca no campo da reflexão geral sobre a língua. Já João Ribeiro coloca a gramática como uma exposição das regras da linguagem. Para Maximino, a gramática é a sistematização lógica dos fatos e das normas de qualquer língua.

Diante disso, segundo Orlandi (2002),

com a autoria dos gramáticos (e os literatos, os historiadores, os políticos brasileiros etc.) o século XIX é, entre outras coisas, um momento intelectual definidor na direção se pensar a língua, suas instituições e seus sujeitos, assim como a escrita. (ORLANDI, 2002, p. 159)

Um gramático tem como característica ser adotado como referência no ensino de língua nas escolas. Já “a escrita, o conhecimento sobre a língua e a identificação com uma língua nacional é fundamental para esta forma que tem a nossa sociedade e a nossa República” (ORLANDI, 2002, p. 155).

Em 1887 ocorre o estabelecimento do Programa de Português para Exames Preparatórios, e, em 1897, a fundação da Academia Brasileira de Letras. No fim deste período, é fundada a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP (1934) e a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (1939), as primeiras faculdades de Letras do Brasil. Para tanto,

no início do século XX o Estado brasileiro já se definiu assim como se definiram nossas diferenças linguísticas, com suas políticas, em relação a Portugal. No fim do século XIX foi fundada a Academia Brasileira de Letras (1897), e na década de 1930 se organiza o ensino superior, pela criação das Faculdades, já tendo a Escola adquirido seu pleno desenvolvimento. (ORLANDI, 2002, p. 192)

O Programa de Português para os Exames Preparatórios, segundo Guimarães (2004, p. 28-29), “será, no domínio da instituição escolar brasileira o acontecimento que catalisa o processo de gramatização brasileira do português”. Para o autor (Ibid., p. 42), “a criação das Faculdades de Letras colocará em cena novas exigências no domínio da ciência”, entre elas: a linguística estrutural, a renovação dos estudos históricos e o deslocamento do objeto língua nacional para língua.

Desse modo, pensamos na relação entre Gramática, Filologia e Linguística a partir do que expõe Orlandi (2002):

[...] há uma arregimentação de sentidos na relação entre estas três disciplinas em sua forma de institucionalizar a relação com a língua e o conhecimento lingüístico, de tal modo que a filologia românica abriga, na universidade, os estudos linguísticos gerais, e a filologia portuguesa acolhe os estudos da língua portuguesa e de sua gramática. [...] Já os estudos linguísticos, sustentando do mesmo modo a unidade da língua, objetivando-a não pela terminologia, mas pela elaboração de uma metalinguagem com foros de cientificidade, não se definem *explicitamente* em sua função pedagógica no ensino. A função pedagógica dos estudos linguísticos aparece mais como parceria com os que praticam o ensino da língua em sua função didática, escolar. Dito de outro modo, na relação entre conhecimento (ciência da linguagem) e saber (arte do dizer), os estudos linguísticos acentuam o aspecto do conhecimento enquanto a gramática pende para o saber (corretamente) a língua. (ORLANDI, 2002, p. 143-144, grifo da autora)

No terceiro período, o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória nos cursos de Letras no Brasil, em 1962. Em 1969, cria o Sistema Nacional de Pós-Graduação, e, no mesmo ano, é criada a Associação Brasileira de Linguística. Neste momento, então, a Linguística oferece um novo olhar sobre os estudos sobre a linguagem, propiciadas pelas instituições de cursos superiores.

Nesse mesmo período, Mattoso Câmara, o primeiro linguista brasileiro, colocou em cena a Linguística Moderna no Rio de Janeiro, mantendo relações com a Linguística europeia. Além disso, a Linguística americana de Sapir e os estudos de Bloomfield foram importantes na formação do pensamento do linguista.

Nos anos de 1940, ocorreram debates em torno da língua do Brasil. Em 1943, o acordo ortográfico estabeleceu a ortografia do português do Brasil com diferenças da ortografia do português de Portugal, e, em 1971, sofre uma nova modificação. Nessa mesma década, ocorreu o debate sobre que nome dar a língua do Brasil,

que, em virtude da história da nossa origem portuguesa, ficou nomeada como Língua Portuguesa.

De abril de 1957 ao fim de 1958, foi criada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), estabelecida por portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 28 de janeiro de 1959. Frente a isso, Orlandi e Guimarães (2002) expõem como a relação de autoria da gramática no Brasil se caracteriza de um modo no final do século XIX, nos anos 80, e de outro, a partir do estabelecimento da NGB no final da década de 50 do século XX:

No primeiro caso o gramático aparece como parte das condições brasileiras de constituir sua nacionalidade. Assim ser autor brasileiro de gramática é afirmar uma língua como brasileira. No segundo caso, dado que o estabelecimento da NGB fixa um rol de nomes a serem usados como categorias de análise, a despeito da falta de qualquer teoria, gramático deixa de ser um autor que se constitui na própria história da gramática, para constituir-se na relação que vai estabelecer com a Lingüística. (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002, p. 7)

Com a NGB, o Brasil assume a administração da relação institucional do brasileiro com a língua nacional por meio da gramática e pela uniformização da nomenclatura. Diante disso, “a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista” (ORLANDI, 2002, p. 160).

Dessa maneira, a NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização e a fixação da terminologia gramatical no Brasil. Com ela, os gramáticos foram destituídos dos lugares de autor e a gramática foi reduzida a uma nomenclatura. As posições dos gramáticos do século XIX que eram responsáveis por um saber sobre a língua são desautorizadas pelo Estado brasileiro.

No século XX, há transferência desse lugar de invenção para os lingüistas: onde o lugar de autor de gramática é esvaziado de sua importância pela NGB se situa o lingüista como produtor de conhecimento científico sobre a língua. Daí em diante, o saber do gramático deve ser caucionado pelo lingüista. (ORLANDI, 2002, p. 193)

No quarto e último período, a Linguística é implantada em todos os cursos de graduação em Letras, além disso, é criada Pós-Graduação em algumas instituições universitárias como na USP (1966) e Unicamp (1971). A partir de 1962, a Linguística passa a fazer parte do currículo mínimo dos cursos de Letras por decisão do

Conselho Federal da Educação. E, em 1963, iniciou-se aí o primeiro curso de Pós-Graduação em Linguística do Brasil.

Os estudos de linguagem no Brasil, que acompanhamos aqui a partir dos estudos da língua portuguesa, tiveram momentos distintos que acompanham, de um lado movimentos dos estudos da linguagem no mundo e de outro respondem a questões específicas das condições brasileiras e de sua realidade linguística. Pelo que vimos nesta parte podemos notar o quanto a relação entre certos acontecimentos institucionais e o domínio específico de saber que observamos é elemento definidor desta história. (GUIMARÃES, 2004, p. 42)

Compreendemos, de acordo com Orlandi (2002), que a gramática surgiu como uma referência da articulação da História das Ideias Linguísticas com a história da constituição da língua nacional. A HIL no Brasil se marca pela gramatização do português como língua nacional, pois consideramos, assim, a produção dos instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) de autoria brasileira.

Para a autora, tratar as ideias linguísticas é tratar com a questão da língua, da produção de um conhecimento sobre ela e da produção dos instrumentos tecnológicos ligados a ela, a população que a fala, pois são esses objetos linguísticos históricos que dão forma às relações sociais.

Para tanto,

a gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social. (ORLANDI, 2002, p. 158-159)

A identidade linguística e nacional do cidadão brasileiro traz em sua formação a constituição de gramáticas brasileiras do século XIX, diferenciando, assim, o sujeito que fala o português do Brasil com o que fala o português de Portugal. Desse modo, essa constituição, ou seja, a autoria de gramática legítima a relação do brasileiro com a escrita, uma escrita própria.

Portanto, o processo de gramatização brasileira do português constituiu um saber sobre a língua e suas singularidades, processando até os dias de hoje, a historicização da língua no Brasil. Para Guimarães e Orlandi (1996, p. 13) “a gramatização de uma língua é parte da história da língua, não sendo, simplesmente,

uma produção de instrumentos sobre ela”. Para os autores, “a língua e os instrumentos linguísticos são objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado” (Ibid., p. 14).

Orlandi (2002) destaca que

a unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (a criação das escolas e seus programas), ocupa posição primordial. A gramática, como um objeto histórico disponível para a sociedade brasileira, é assim um lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado). (ORLANDI, 2002, p. 157)

Para Guimarães e Orlandi (1996, p. 13), “a Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade”. Orlandi (2002) aclara ainda que

ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando, e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso a publicações, pela participação em rituais da linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas -, está-se praticando as várias formas das políticas da língua, ao mesmo tempo em que, para identificá-la, está-se produzindo seu conhecimento, sua análise, e dando a ela configuração singular. Nessa medida, não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define o jogo das políticas linguísticas (administra a relação língua/línguas). (ORLANDI, 2002, p. 125-126)

Para a autora, ao mesmo tempo em que o saber linguístico vai se constituindo como ciência, a língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado, e esta relação é mais visível na formulação das políticas linguísticas.

Quando pensamos em gramática, logo o que nos vem à cabeça são as regras e formas padronizadas dos substantivos, adjetivos, flexões, concordâncias, etc. Apreendemos, então, que a gramática estuda a palavra e a forma correta de empregá-la, além disso, ela não deixa de ser uma ciência que tem relação com a arte, ou seja, com o saber sobre a língua. Como afirma Orlandi (2002, p. 146), “e se é uma questão de saber, é uma questão pedagógica”.

Percebemos, com isso, que a gramática, que era uma prática pedagógica se enriquece da atividade filológica. A partir daí, surge a Linguística, que, por sua vez, como crítica aos estudos do século XIX e se constituindo como estudo da linguagem, “estabelece seu método e seu objeto, seus níveis de análise, suas unidades de onde o texto está excluído” (ORLANDI, 2002, p. 170).

Com a imposição da NGB, a Linguística adquire um prestígio científico perante a Gramática, que permanece produzindo efeitos sobre o conhecimento da língua no ensino escolar. A Gramática e a Linguística são respostas ao complexo jogo de relação unidade-diversidade na língua, onde a Linguística é a objetivação científica da língua em sua unicidade e a Gramática é a imposição escolar de uma norma linguística gramatical.

Com isso, a gramática pode estar constituída de uma saber linguístico, mas possuindo diferenças da Linguística. O fato de a língua ser objeto coloca a Linguística como campo do saber científico e sua temática no campo de Arte, de uma técnica. Então,

temos como resultado, de um lado, o da gramática, a instituição de uma *terminologia uniforme* imposta por especialistas ligados ao ensino da língua como língua nacional, oficial, servindo pois diretamente a uma política da língua, e, de outro, o da linguística, a elaboração de uma *metalinguagem* com fins explícitos de reflexão, estabelecendo um olhar teórico em relação aos fatos de língua e que também trabalha a objetivação de uma língua com sua unicidade. (ORLANDI, 2002, p. 194, grifos da autora)

Segundo a autora, quando pensamos na Gramática como instrumento linguístico o ensino da língua ganha uma nova perspectiva, pois não falamos mais da função da gramática e sim, do seu funcionamento, da produção de um saber sobre a língua na relação com o sujeito e a sociedade na história, ou seja, do funcionamento histórico-social da gramática, dos estudos linguísticos na escola, no ensino e na formação do cidadão brasileiro.

Para Guimarães e Orlandi (2006), a gramática pode ser considerada uma das primeiras revoluções tecnológicas da história do homem. Ela se constituiu na história como uma instrumentalização das línguas no modo de ensinar a ler e escrever corretamente.

É em relação a esta presença dos estudos da língua – com seus instrumentos – que se organizam projetos de alfabetização, programas oficiais de formação de professores para o ensino da escrita, programa de vestibulares e as políticas governamentais de avaliação do conhecimento da língua, visando não só a capacitação docente, mas a do cidadão comum em sua prática social em que se supõe um conhecimento linguístico adequado”. (ORLANDI, 2002, p. 196-197)

Sendo assim, os gramáticos situam os estudos da língua nas diferentes gramáticas: geral, particular, portuguesa, histórica, comparativa e descritiva. Já os

linguistas, situam seus estudos na língua como sistema. Dessa forma, os estudos gramaticais são normativos, levando em consideração o bom uso e a correção da língua, enquanto que os estudos linguísticos são descritivos e explicativos, expondo a língua enquanto sistema de relações ou regras.

Entendemos, então, de acordo com as palavras de Orlandi (2002) que

a importância da Lingüística se acompanha da produção do saber da Filologia que, por sua vez, não apaga o saber produzido pela Gramática, forma de conhecimento de linguagem que as precede. A relação entre elas não é de acréscimo, de acúmulo, mas trabalhada pelo equívoco, pelas contradições. E estão sempre presentes. De onde a possibilidade do novo e do conhecimento, do movimento na história, da língua. (ORLANDI, 2002, p. 202)

Com efeito, a Linguística se desenvolveu a partir dos estudos da gramática com o objetivo de analisar as questões sobre a língua e a linguagem. Nesse contexto, saber como uma língua funciona dá ao linguista o poder de dizer como ela é e o que era destinado ao trabalho do gramático passa a ser do linguista, pois é ele que tem o conhecimento científico da língua.

Em relação ao nosso objetivo nesta pesquisa, voltaremos este ponto quando procedermos a análise, visto que a presença da Gramática e da Linguística é um assunto presente nas textualidades que configuram o corpus de nossa pesquisa.

## 2 UM PANORAMA DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Neste segundo capítulo, apresentamos um panorama dos estudos pedagógicos na perspectiva da História das Ideias, visto que, no capítulo anterior tratamos da língua e da linguagem na perspectiva da História das Ideias Linguísticas. Para tanto, expomos como as Ideias Pedagógicas se expõem nos estudos pedagógicos no contexto brasileiro, apontando acontecimentos que constituem a história brasileira dos estudos pedagógicos.

Abordaremos também, neste capítulo, os processos de formação docente no Curso de Pedagogia, descrevendo, posteriormente, a legislação nacional vigente específica para o referido curso e a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFSM, apresentando seus objetivos e justificativas de acordo com o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

### 2.1 HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

O estudo das ideias pedagógicas possibilita um conhecimento teórico sobre a educação que permeia toda uma prática pedagógica para os educadores. Para Gadotti (2005),

*a história das idéias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as idéias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As idéias dos clássicos da filosofia continuam atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional. (GADOTTI, 2005, p. 17, grifos do autor)*

Entendemos com isso, que a evolução da educação está relacionada à evolução da sociedade. As ideias pedagógicas não são lineares, circulares ou pendulares, são fenômenos que passam por crises e contradições. Para tanto, Saviani (2013) expõe que:

*por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica*

denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (SAVIANI, 2013, p. 6-7, grifos do autor)

Diante disso, para compreendermos como se deu o processo de desenvolvimento da História das Ideias Pedagógicas no Brasil, nos baseamos na periodização de Demerval Saviani<sup>15</sup>.

A história da educação no Brasil surge em 1549 quando o primeiro governador geral do Brasil chegou ao país, trazendo consigo os primeiros jesuítas que tinham a missão de converter os índios em cristãos, por meio da educação, liderados pelo padre Manuel de Nóbrega. Para isso, os jesuítas criaram escolas por todo território brasileiro, e, então, o primeiro processo educativo brasileiro se deu pela colonização (posse e exploração da terra brasileira), educação (aculturação - impondo costumes, técnicas e valores dos portugueses sobre os índios) e catequese (conversão dos índios à religião dos colonizadores).

Nesse primeiro período (1549-1759), a educação colonial foi dividida em três etapas: 1ª- (1549-1570) chamada de “*período heróico*”, que é desde a chegada dos jesuítas até a morte do padre Manuel de Nóbrega, que articulava as ideias educacionais em três aspectos: filosofia da educação, organização dos meios e prática pedagógica efetiva no processo de ensino-aprendizagem; 2ª- (1599-1759) organização da educação jesuíta centrada no “*Ratio Studiorum*”, que era um plano geral de regras dos estudos implantados nos colégios e elaborado pela Companhia de Jesus, o que mais tarde foi chamado de “*Pedagogia Tradicional*”; 3ª- (1759-1808) fase pombalina, quando Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e reformulou o ensino no Brasil.

No segundo período (1759-1932), o “*depotismo esclarecido*” é o que toma espaço, uma pedagogia idealizada por Pombal com nove princípios apresentados por ele, que são: o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem estar. A reforma pombalina, em 1759, expulsou os jesuítas e ordenou o fechamento dos colégios jesuítas, passando para a Coroa a

---

<sup>15</sup> Esta periodização feita por Saviani está em sua obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil, publicado em 2013.

responsabilidade das aulas régias<sup>16</sup>, que com o Alvará de 28 de junho, reformulou os estudos menores, ou seja, o ensino primário e o ensino secundário. Em 1772, na segunda parte da reforma, reformularam-se os estudos maiores, ou seja, ensino universitário. Foi então, em 28 de agosto que o processo teve início com a reforma da Universidade de Coimbra, no qual tinha “o sentido de orientar a vida cultural portuguesa pela ideologia iluminista” (SAVIANI, 2013, p. 93).

Nesse momento, também ocorreu o desenvolvimento da pedagogia leiga por meio do **Ecletismo** com a criação da lei de “*Escolas de Primeiras Letras*” que orientava os conteúdos que os professores deveriam ensinar: ler, escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana destinada à compreensão dos meninos; e por meio do **Liberalismo**, com a

substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país. (SAVIANI, 2013, p. 159)

O liberalismo introduziu o trabalho assalariado no Brasil, eliminando o trabalho escravo, no entanto, a Abolição Geral da Escravatura no Brasil só se deu em 1888 com a Lei Áurea. O liberalismo transformou, pela escola, indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos.

Até o século XIX o pensamento pedagógico no Brasil reproduzia o pensamento religioso dos jesuítas. Mas com o desenvolvimento da Escola Nova o pensamento pedagógico brasileiro começou a ter autonomia.

No período do **Positivismo**, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que vislumbrava reconstruir a sociedade através da educação, por iniciativa de Heitor Lyra, que impulsionou uma concepção humanista moderna de filosofia da educação no Brasil. Em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação.

Neste período, Rui Barbosa foi o estudioso que realizou a primeira reforma na educação brasileira inspirado nos sistemas educacionais da Inglaterra, Alemanha e

---

<sup>16</sup> Saviani (2013) explica que as aulas régias compreendiam os estudos das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, foi a primeira reforma dos estudos no Brasil.

Estados Unidos. Ao mesmo tempo, os movimentos anarquistas do Brasil, influenciados pelos movimentos anarquistas europeus, também se interessaram pela educação e criaram a Escola Libertária Germinal e a Escola Moderna, ambas em São Paulo.

O pensamento pedagógico libertário teve como principal difusora a educadora Maria Lacerda de Moura, que em sua obra *“Lições de Pedagogia”*, propôs uma educação que incluísse a educação física, a educação dos sentidos e o estudo do crescimento físico, afirmando que além das noções de cálculo, leitura, língua pátria e história, era necessário estimular a associação de tais noções e despertar a vida interior da criança para uma autoeducação, declarando guerra ao analfabetismo, ao orgulho, à vaidade, pretensão, ambição, egoísmo, intolerância, sectarismo e preconceitos (GADOTTI, 2005).

Rompe-se aí com um pensamento que se voltava a objetivos de valores conteudistas, eficiência, racionalidade e métodos. Surge, então, um novo pensamento voltado para a valorização do movimento, do afetivo, da relação humana, do envolvimento e da solidariedade. Nesse período, os grandes teóricos e estudiosos da educação foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Spínola Teixeira e Roque Spencer Maciel de Barros.

No terceiro período (1932-1969), com o processo de industrialização e urbanização, eclode a Revolução de 30, na qual a burguesia chega ao poder, criando um governo provisório (Estado Novo). Neste momento, cria-se o *“Ministério da Educação e Saúde Pública”* e para ocupar o cargo de ministro foi indicado Francisco Campos, um dos integrantes da Escola Nova. Em 1931, o ministro implementa a *“Reforma Francisco Campos”* com sete decretos: cria o Plano Nacional de Educação, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil, da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário, reestabelece o ensino religioso nas escolas públicas, atendendo uma reivindicação da Igreja Católica e se aliando a ela, organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador e consolida a organização do ensino secundário.

Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central. (SAVIANI, 2013, p. 196)

No fim de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional da Educação, e no início de 1932, foi publicado o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*”, com isso, em 1933, os educadores católicos fundaram a “*Confederação Católica Brasileira da Educação*”. Nesse período as ideias pedagógicas foram renovadas e divulgadas a partir dos estudos de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Em 1938, foi criado o “*Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep)*”, organizado por Lourenço Filho que promulgou as leis do ensino na Reforma de Capanema, com oito decretos: criou o Senai, as Leis Orgânicas dos Ensinos-Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal, Agrícola e criou o Senac. Em 1944, o Inep inicia sua primeira publicação com a “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, que se torna o testemunho da história da educação no Brasil para a informação e formação dos educadores brasileiros até os dias atuais.

Em 1946, com Clemente Mariani assumindo a pasta da Educação, foi criada a nova Constituição que reconstruiu a educação da Escola Nova: exigência de concursos de títulos e provas para o exercício do magistério, descentralização do ensino, caráter supletivo do sistema federal, cooperação da União com os sistemas do Estado e Distrito Federal, vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos Estados, Distrito Federal e Municípios e 10% da União, assistência a alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar, criação de institutos de pesquisa dentro das instituições superiores e competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2013). Para este último, Mariani organizou uma comissão para criar a “*Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*”, que depois de várias tentativas foi promulgada em 1961, entrando em vigor em 1962 e se tornando a primeira lei da educação brasileira. Com a vigência da lei foi criado o “*Conselho Federal da Educação (CFE)*” por Anísio Teixeira que também cuidou do “*Plano Nacional da Educação (PNE)*” prevista na LDB.

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. (SAVIANI, 2013, p. 307)

Nesse momento a educação ganhou um novo impulso, dividida em dois movimentos: o **movimento por uma educação popular** (educação informal e educação de jovens e adultos) e o **movimento em defesa da educação pública** (educação escolar formal) (GADOTTI, 2005).

Em 1959, surge o “*Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)*”, uma organização empresarial, financiada por empresas nacionais e internacionais, que visava acabar com os interesses populares e se caracterizava por fazerem propagandas políticas para candidatos aos governos estaduais. Outra investida dos empresários foi a criação do “*Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)*” que organizou o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “**A educação que nos convém**”. Esses eventos davam ênfase na teoria do capital humano, na educação de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, na ordem capitalista, desenvolvendo aptidões para o trabalho, ofertadas no primeiro grau de ensino; e o papel do ensino médio era então, o de formar a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho com cursos de curta duração para atendimento da demanda de profissionais qualificados; a utilização de meios de comunicação como recurso pedagógico; a valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e o aumento da produtividade e a criação de um programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

Em 1964, defendendo uma concepção libertadora da educação, Paulo Freire dirigiu a “*Campanha Nacional de Educação de Adultos*”, que levou ao topo o primeiro movimento. Em 1960, com os debates da LDB, o segundo movimento teve sua importância analisada na “*Primeira Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública e da Convenção Operária em defesa da Escola Pública*”.

Com a Constituição em 1988, surge o movimento da “*Educação Pública Popular*”. Sustentado por partidos políticos que lutavam pela educação, esse movimento acreditava que só o Estado poderia dar conta do atraso educacional, reorganizando a política administrativa baseada em um projeto ético-político progressista que levava em consideração a participação da sociedade.

Nesse sentido, Paulo Freire se situa no pensamento pedagógico contemporâneo, sendo um pedagogo humanista e crítico que contribuiu decisivamente na concepção dialética da educação brasileira. Ademais de Freire, a educação brasileira teve contribuições de vários outros estudiosos como: Carlos

Rodrigues Brandão (antropólogo), Florestan Fernandes (sociólogo), Rubem Alves (educador), Antonio Luiz de Rezende (filólogo), entre outros. Cada um deles ofereceu para o desenvolvimento da educação brasileira uma nova visão, uma nova concepção e um novo pensamento.

Diante disso, concordamos com Gadotti (2005, p. 238) quando expõe que “o pensamento pedagógico brasileiro é muito rico e está em movimento, e tentar reduzi-lo a esquemas fechados seria uma forma de esconder essa riqueza e essa dinâmica”.

Em síntese, poderíamos dizer que a educação moderna trabalha com o conceito-chave “igualdade” (buscando eliminar as diferenças) e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave “equidade” (buscando a igualdade sem eliminar a diferença). O pressuposto básico da educação moderna é a *hegemonia*, universalização de uma visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a *autonomia*, capacidade de autogoverno de cada cidadão. (GADOTTI, 2005, p. 312, grifos do autor)

Entendemos que educação se dá no enfrentamento dos desafios para um determinado contexto e grupo social. Para cumprir com esta tarefa humanista, é papel da escola mostrar aos seus alunos, por meio de professores, que eles são capazes de se transformarem mediante as diferenças e dificuldades sociais, tendo uma visão de mundo e de outras culturas, construindo outras perspectivas de vida, de pensamentos e de ideias.

Com efeito, no quarto e último período (1969-2001) é dominante a ideia de que a educação é fator de desenvolvimento tanto pessoal quanto social, suscetível de agregar valores, concorrendo, para o incremento da produtividade (SAVIANI, 2013).

O processo de industrialização seguia seu curso impulsionado pelo governo de Juscelino Kubitschek. Posteriormente, a Revolução de 1964 produziu mudanças na política e na continuidade do plano socioeconômico e educacional vigentes.

Em 1969, entra em vigor a reforma universitária instituída pela “*Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*”; no mesmo dia foi aprovada a implantação da Pós-Graduação e do Parecer CFE 252 que introduziu as habilitações técnicas no Curso de Pedagogia. “Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2013, p. 365).

Com o regime militar, o objetivo do governo estava no desenvolvimento econômico do país. Para isso, adotou-se o modelo econômico dos Estados Unidos, pela presença de empresas internacionais no país. Para atender a demanda preparou-se a mão de obra para essas empresas. Diante disso, se organizou o trabalho baseado em uma orientação pedagógica chamada tecnicista.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e oficial. (SAVIANI, 2013, p. 381)

Percebemos que, na pedagogia tradicional, o sistema de ensino dependia somente do professor; já, na pedagogia nova, ele dependia do aluno e da relação professor-aluno. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal é a organização dos meios e o professor e os alunos passam a serem os executores de um processo. Ou seja, na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam determinados meios ou não e como o utilizarão; na pedagogia tecnicista, é o processo que define o que os professores e alunos irão fazer, quando e como.

No período em que vigorou a pedagogia tecnicista, se instituiu uma concepção analítica de filosofia da educação, que desenvolvia uma análise em diferentes aspectos da linguagem educacional. Na mesma década, em 1970, surgiu um conjunto de estudos de tendência crítico-reprodutivista que pensava não ser possível compreender a educação senão pelos condicionamentos sociais, ou seja, pela estrutura socioeconômica que condiciona a educação. Ao mesmo tempo, era reprodutivista porque chegava à conclusão que a função da educação é de reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2013).

Em 1980, surgiu a necessidade de se construir uma pedagogia contra-hegemônica, “que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (Ibid., p. 402). A referida década foi marcada por um movimento organizativo-sindical de professores dos três graus de ensino, e essa organização era caracterizada por dois eixos: 1º- (entidades acadêmico-científico) caracterizado pela preocupação com o significado político e social da educação, buscando uma escola pública de qualidade aberta à população e à classe trabalhadora; 2º- (entidades sindicais) caracterizado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo por meio de greves. Na mesma década, ainda, a educação teve um avanço no processo de organização e

de produção científica, o que lhe trouxe respeito e reconhecimento pela comunidade científica.

Na década de 1990, as ideias pedagógicas sofrem com o fracasso da escola pública, crescendo, assim, a iniciativa educacional privada, regida pelas leis do mercado de trabalho. Quer dizer, a pessoa deveria adquirir competências e capacidades, mantendo um bom desenvolvimento no mercado educacional para ter sucesso e uma melhor posição no mercado de trabalho. Sendo assim, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430). E isso determinou uma “*pedagogia da exclusão*”, pois o indivíduo devia exercer suas capacidades para adquirir meios para exercer a competitividade no mercado de trabalho.

Logo depois surgiu o lema pedagógico “*aprender a aprender*”, em que explicava que é preciso aprender a estudar, buscar conhecimentos, lidar com novas situações, deixando o professor de ser o que ensina, para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Com isso, surge a “*pedagogia das competências*” que objetiva dotar os sujeitos de comportamentos flexíveis que os permitam ajustarem-se às condições da sociedade e de suas necessidades. Para tanto, houve um empenho em incorporar essa pedagogia nas empresas e em escolas, substituindo a qualificação pela competência. Um ensino centrado no sujeito, tornando-os mais produtivos.

Na reforma do ensino no Brasil entre os anos de 1995 a 2001, redefiniu-se o papel do Estado e o papel das escolas frente à educação. Em 1996, foi instaurada a nova LDB (Lei nº. 9.396) que apresentou a avaliação do ensino como responsabilidade da União. Desse modo, são realizadas provas e exames para avaliar os alunos, professores, escolas e, a partir dos resultados, são distribuídas as verbas educacionais.

Diante dessa periodização, compreendemos que a História das Ideias Pedagógicas fornece elementos que servem não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la na prática docente:

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a

relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2013, p. 401)

Para tanto, a escola precisa ter autonomia, pois se não a tiver não poderá ser multicultural e cumprir com sua função social, por isso ela necessita se aliar a outras instituições culturais, e isso, possibilita aos seus alunos o contato com o novo e o diferente.

A filosofia, a história, e a sociologia da educação oferecem os elementos básicos para que compreendamos melhor nossa prática educativa e possamos transformá-la. Evidenciam o fato de não podermos nos omitir diante dos problemas atuais. E mais: oferecem recursos para que os enfrentemos com rigor, lucidez e firmeza. (GADOTTI, 2005, p. 16)

Sendo assim, acreditamos no papel da educação na transformação social e na humanização do homem, desenvolvendo suas potencialidades, transformando-o num sujeito próprio da história capaz de realizar mudanças significativas no seu meio. Dessa forma, damos continuidade mostrando qual é essa sua função social no meio educacional e discutindo a importância do processo de formação de professores.

## 2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

No ano de 1939, na Era Getúlio Vargas, os cursos de licenciaturas começaram a tomar seu espaço no Brasil. Pelo Decreto/Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, a Faculdade Nacional da Educação, da Universidade do Brasil, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

A partir daí houve um crescente avanço no país com relação aos cursos de licenciaturas. Em 1962, o Curso de Pedagogia sofreu algumas alterações por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE nº. 251, propondo para o curso uma formação de técnico em educação e professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, ou seja, formando bacharel e licenciado, respectivamente.

Em meio a críticas e reivindicações de profissionais e estudantes da área, no ano de 1969, após a Lei Federal nº. 252/69 ocorreu uma diferenciação do bacharelado para a licenciatura, que visava formar especialistas para atividades de

orientação, administração e supervisão, e professores para o ensino normal. Durante a década de 70, foram criados diversos pareceres de melhoria do pacote pedagógico das licenciaturas. Nos anos 80, foram realizadas conferências, comitês e comissões que se dedicavam as reformulações dos cursos de licenciaturas.

Então, em 1996, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal 9394/96 que orienta todo o sistema educacional até os dias de hoje. Esta lei marca um momento de transição muito significativo para a educação brasileira, buscando a qualidade da educação para formar cidadãos conscientes, eficientes, competitivos, líderes e produtivos.

Segundo a LDB (1996) algumas das mudanças mais significativas promovidas pela lei, são:

- a integração da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica, a ser universalizada;
- o foco nas competências a serem constituídas na Educação Básica, introduzindo novo currículo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências;
- a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- o fortalecimento da escola como espaço de ensino e aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;
- a flexibilidade, a descentralização e a autonomia da escola associados à avaliação de resultados;
- a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- a inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

Entendemos que essa nova reforma da educação concebe ao professor um papel essencial na transformação da sociedade. A escola se volta para a construção do cidadão, oferecendo aos alunos todos os conhecimentos culturais necessários para a transformação social e política da população. Diante disso, o professor é peça fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, respeitando a diversidade pessoal, social e cultural de todos.

Portanto, é necessária uma revisão constante dos aspectos fundamentais na formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do

professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001).

Sobre a organização da educação escolar, a LDB separa em dois níveis regulares: 1º- a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio; 2º- a Educação Superior. Há ainda outras modalidades educacionais: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação Indígena.

Diante disso, para atender as demandas da educação somente são admitidos profissionais capacitados em nível superior, pois para melhorar a qualidade da educação básica é necessário aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Então, no ano de 2002, o Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional da Educação uma proposta de novas diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior. O Parecer CNE/CP 009/2001 entrou em vigor buscando construir uma sintonia entre a formação de professores, os princípios da LDB, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e suas modalidades e, também, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Com as novas propostas das diretrizes surgiram três categorias para a formação acadêmica: Bacharelado, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Sendo assim, a Licenciatura ganhou sua integralidade própria, o que definiu currículos próprios da licenciatura que os diferencia do bacharelado.

Nesse sentido, em 2003, o Conselho Nacional de Educação propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que levavam em conta a realidade educacional brasileira dos últimos vinte e cinco anos e as legislações vigentes e pertinentes à educação. Estas diretrizes, ainda hoje, se aplicam à formação inicial do docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio de curso Normal e em curso de Educação Profissional; bem como nos serviços e apoio escolar e nas áreas que sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

Segundo estas diretrizes,

a educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6)

Portanto, no início de março de 2005, o projeto do Conselho Nacional de Educação suscitou um novo perfil de pedagogo e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que é a expressão dos longos debates e das relações de força presentes no campo educacional.

Nessa lei fica disposto que o Curso de Pedagogia deve propiciar por meio de estudos teóricos e práticos, bem como de investigações e reflexões, a forma de planejar, executar e avaliar as atividades educativas, levando em consideração as contribuições das áreas: filosófica, histórica, linguística, sociológica, antropológica, entre outras, o que permite ao professor em formação uma pluralidade de informações e habilidades que contemplem os conhecimentos teóricos e práticos da docência.

No que tange às atividades docentes, no Art. 4º está disposto o seguinte:

Art. 4º 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem 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. (BRASIL, 2006, p. 2)

Nesse artigo, percebemos que o conceito de docência não está relacionado exclusivamente ao ser professor em sala de aula. O fazer docente está além do ato de ensinar, pois as atividades de gestão, de produção do conhecimento e de pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento docente.

Ao se formar, o estudante de Pedagogia deve estar apto a trabalhar de modo ético, compreensivo, respeitoso, justo e igualitário, levando em conta os diferentes sujeitos com quem vai se relacionar e suas realidades. O professor deve contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus alunos, considerando todas as limitações, manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas de cada um.

No Art. 6º, da Resolução CNE/CP (2006), está exposto que o Curso de Pedagogia terá sua estrutura baseada na diversidade nacional e na autonomia pedagógica das instituições, sendo constituídas por três grandes núcleos: I- de estudos básicos que considerem a diversidade e a multiculturalidade brasileira; II- de aprofundamento e diversificação de estudos voltados para áreas de atuação profissional; III- de estudos integradores como seminários, atividades práticas e comunicações.

A Resolução mencionada no parágrafo anterior foi pensada, organizada e promulgada em consonância com a LDB/1996, assim como está explicado no artigo abaixo:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006, p. 5)

Nesse sentido, o inciso de que se trata no artigo descrito diz respeito ao ensino com base em uma gestão democrática, ou seja, em que todos os envolvidos e interessados tenham o direito de opinar e trabalhar em prol da educação e de todo o sistema.

Com as legislações vigentes e com as frequentes reformulações da educação brasileira é que se delineiam os caminhos que a escola, os professores e toda a comunidade escolar devem percorrer, para que se obtenham resultados positivos na ação e transformação educacional.

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia da UFSM, (re)pensou suas ações de formação e transformação acadêmica e, então, realizou algumas reformulações

no currículo do Curso baseando-se nas legislações apresentadas até aqui. Com isso, na próxima seção tratamos, especificamente, sobre o Curso de Pedagogia da UFSM.

### 2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)<sup>17</sup>

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) implantou o então nominado “Curso de Pedagogia” no ano de 1984, formando sua primeira turma no ano de 1987. Atualmente, oferece o Curso de “Pedagogia- Licenciatura Plena” em três modalidades: Pedagogia- Licenciatura Plena (Diurno), Pedagogia- Licenciatura Plena (Noturno) e Pedagogia- Licenciatura Plena (Educação a Distância- EAD). Para este trabalho nos detemos ao Curso de “Pedagogia- Licenciatura Plena (Diurno)”, pois é dele que a presente autora tem conhecimento por sua formação e desejo pelos resultados dessa pesquisa.

No percurso histórico do curso, e após algumas alterações em seu currículo, destacamos a que se refere as suas habilitações, ocorrida no ano de 2004. Estas se diferenciavam da seguinte maneira: *Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, e, *Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, ambas implantadas em 1984. Essa mudança ocorreu devido as várias discussões na área da Educação acerca do perfil e do espaço de atuação dos pedagogos. Durante alguns anos formou-se um consenso entre professores, alunos e ex-alunos deste Curso de que a proposta curricular vigente necessitava ser melhorada em função das novas demandas socioeducacionais.

Dessa forma, entre os anos de 1997 e 2000, a partir dos dados coletados pela *Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia*, da UFSM, destinada a debater e discutir sobre as alterações do curso e baseada na atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei nº. 9394/96) e nas Diretrizes para a Formação de Professores (Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002) configurou-se que o curso deveria ter 400 horas de prática curricular em graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível

---

<sup>17</sup> Informações retiradas do Portal do Ementário do Curso de Pedagogia da UFSM, disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.

superior, buscando, assim, uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria, ou seja, entre o mundo da escola e o mundo acadêmico.

Nesse sentido, tal comissão construiu um Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>18</sup> com uma nova matriz curricular que busca refletir e integrar as necessidades do contexto histórico no qual o curso está inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Então, em maio de 2006, com a homologação das suas Diretrizes Curriculares, publicadas na forma de Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006, o Curso de Pedagogia da UFSM sofreu sua última atualização curricular.

Dessa forma, optou-se por realizar uma aglutinação entre as duas habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia- Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atenda as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPP/UFSM, 2006)

Segundo o que consta no PPP, reconstruir a educação é um grande desafio para o Curso de Pedagogia, tendo em vista, a formação profissional de professores. Para tanto, a universidade tem o intuito de formar profissionais docentes capacitados para atuar nas diferentes realidades educacionais, contribuindo para a transformação da sociedade.

Sendo assim, o PPC do Curso de Pedagogia “prevê uma inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o Curso e as escolas das redes públicas e privadas” (PPP/UFSM - APRESENTAÇÃO, 2006), e para isso, se faz necessário e fundamental uma parceria entre a Universidade e as Escolas da cidade de Santa Maria- RS.

Atualmente, o Curso de “Pedagogia- Licenciatura Plena (Diurno)” habilita o profissional para trabalhar com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a Escola para Jovens e Adultos (EJA) e com outras áreas que sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. Para desenvolver as habilidades previstas, a matriz curricular do curso é organizada por meio de disciplinas

---

<sup>18</sup> Para o período em que foi reformulado o Curso de Pedagogia da UFSM, o nome vigente era Projeto Político Pedagógico (PPP); atualmente, a universidade utiliza o nome Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

articuladoras das práticas educativas, que são: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres no Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica.

A partir da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006, o Parecer n. 3 CNE/CP de 21/02/2006 estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia- Licenciatura Plena, determinando como central na formação do pedagogo: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; e, a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE/CP, 2006).

Segundo o que consta no PPC do Curso de Pedagogia, em suas justificativas,

o novo currículo estabelecerá e manterá os convênios com as escolas dos sistemas de ensino de Santa Maria, possibilitando a construção de conhecimentos embasados nas necessidades reais das instituições educativas e da sociedade. Assim, o espaço escolar deixa de ser o único lugar possível para a aprendizagem e a realização de reflexões acerca da profissão, abrindo-se canais para que o estudante/professor em formação inicial possa atuar de modo mais articulado com as práticas educativas inerentes a sua profissão. (PPP/UFSM, 2006)

A reorganização curricular do curso possibilita ao professor em formação uma formação acadêmica assentada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades inerentes à docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA; o desenvolvimento profissional em nível superior de professores; uma formação profissional ancorada na prática educativa, qualificada, problematizadora, crítica e competente; a articulação entre os conhecimentos sobre educação, os conhecimentos disciplinares básicos e os conhecimentos da prática educativa; e, a ampliação de conhecimentos básicos à prática da docência e suas possibilidades de tratamento no trabalho do dia-a-dia do professor (PPP/UFSM, 2006).

No Projeto Pedagógico, há expressado dois princípios que regem o currículo do curso: a flexibilização e a interdisciplinaridade, ampliando os conhecimentos do aluno em seu processo formativo. Desse modo, o curso visa uma formação

interdisciplinar do pedagogo, em que o ensino, pesquisa e extensão sejam independentes, e, ao mesmo tempo, integrados, o que contribui para a interdisciplinaridade. Para tanto, há presente no curso as Práticas Educativas (PED), uma das disciplinas obrigatórias, que se destinam a desenvolver as práticas pedagógicas do pedagogo em formação, iniciadas logo no início do curso com o intuito de preparar o aluno para o trabalho prático docente.

Nesse sentido, o estudante mantém uma relação com a teoria e a prática desde o primeiro semestre do curso por meio das atividades da PED, e, no terceiro semestre, ocorre a sua primeira inserção no cotidiano escolar.

Diante dessas propostas do PPP do curso, vale a pena ressaltar o que este significa na composição, transformação e sustentação do currículo do curso. Para isso, de acordo com Morosoni (2006), o PPP é um

documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável. (MOROSINI, 2006, p. 182)

Dessa forma, o PPP se refere a um determinado espaço e tempo que vai ao encontro da realidade em que está inserido, levando em consideração toda uma constitutiva história até o tempo em que está inserido. É, então, um documento que está sempre em composição e reformulação para atender as necessidades de uma comunidade. Além disso, ele é que orienta os métodos e as técnicas de uma instituição que forma profissionais aptos a uma prática pedagógica. Para tanto, se faz importante e necessário analisar e organizar o PPP com coerência, em prol de uma profissão que atenda a todas as necessidades sociais de um determinado público.

O currículo do curso, por meio das disciplinas obrigatórias, desenvolve conhecimentos científico-culturais. E por meio das Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), no total de 300 horas, no mínimo, busca contemplar temáticas

relativas à demanda sócio-educativa da formação docente. Ademais, são ofertados aos alunos Atividades Complementares de Graduação (ACGs) como: participação em eventos, projetos de pesquisa, projetos de ensino e extensão, publicações, entre outros, que devem totalizar no mínimo 105 horas. Essas atividades possibilitam aos pedagogos em formação ampliarem seus conhecimentos e saberes acadêmicos e pedagógicos.

Com a reformulação curricular em 2006, a nova matriz do Curso de Pedagogia da UFSM entrou em vigor no ano de 2007, promovendo uma releitura fundamentada nas orientações das Diretrizes Curriculares, reorganizando o currículo do Curso por meio de núcleos que entrelaçados a formação do pedagogo promoverão uma unidade de diversidade tanto no Curso de Pedagogia oferecido pelo Centro de Educação (CE) da UFSM, quanto pelos demais Cursos de Pedagogia pelo país.

Nesse sentido, o atual Curso de Pedagogia da UFSM, de acordo com os incisos I, II e III do Art. 6 da resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, é organizado por três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos (NB), Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos (NAD) e o Núcleo de Estudos Integrados (NI). Apresenta uma carga horária de 3.255 horas/aula distribuídas em oito semestres (quatro anos) mantendo a entrada anual de novos alunos.

No artigo 4º da Resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006, está disposto que o Pedagogo, tendo como base a docência deverá ser capaz de atuar em atividades de apoio pedagógico, em espaços escolares e não escolares, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.

Com estas últimas reformulações, observamos os objetivos do atual Curso de Pedagogia da UFSM, o objetivo geral e os objetivos específicos<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> Informações retiradas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO**  
**OBJETIVOS**

**OBJETIVO GERAL**

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- destacar o compromisso profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- enfatizar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos;
- enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a Universidade e a Comunidade.

Nessa perspectiva, a proposição da nova matriz curricular pressupõe que os professores atuantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a UFSM, sejam profissionais e pessoas críticas e ativas na instituição, desenvolvendo atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e que através destas, possibilitem a ampla participação dos alunos e dos professores em formação inicial para a docência, ultrapassando o espaço da sala de aula, tocando e atuando na transformação da nossa sociedade.

### 3 A DESIGNAÇÃO: SENTIDOS E SABER LINGUÍSTICO

Neste capítulo, apresentamos a construção do plano conceitual que norteará nosso processo analítico, baseando-nos nos estudos da Semântica do Acontecimento.

Na primeira seção, buscamos apresentar a categoria analítica da “Designação”, bem como explicitamos a articulação e a especificação como formas de organização e funcionamento da significação da designação.

#### 3.1 A CATEGORIA SEMÂNTICA DA DESIGNAÇÃO

Para tratarmos de designação, nos detemos aos conceitos de Eduardo Guimarães sobre a Semântica Histórica da Enunciação e sobre a Semântica do Acontecimento. Embora, Guimarães retome Benveniste (1989) e Ducrot (1984) e, dialogue com alguns conceitos da Análise de Discurso (AD)<sup>20</sup>, ele nos oferece uma nova perspectiva de abordagem semântica que considera a relação da língua com a história.

A Semântica Histórica da Enunciação trata sobre a relação da língua com o acontecimento<sup>21</sup> enunciativo e histórico, em que a enunciação<sup>22</sup> tem uma determinação histórico-social na perspectiva de que a semantização se refere ao funcionamento da língua. Isso significa que a língua funciona segundo a posição de sujeito<sup>23</sup> no acontecimento, ou seja, o sujeito põe a língua em funcionamento através do discurso<sup>24</sup>, do interdiscurso<sup>25</sup> e da memória<sup>26</sup>, pelo qual produz os sentidos<sup>27</sup>.

<sup>20</sup> A Análise de Discurso (AD) surgiu nos anos 60, na França, como campo teórico e analítico fundada por Michel Pêcheux e, no Brasil, nos anos 80, postulada por Eni Orlandi.

<sup>21</sup> A noção de acontecimento está explicada no capítulo 1, seção 1.2.1.

<sup>22</sup> Segundo Guimarães (2005), a enunciação é um acontecimento da linguagem no funcionamento da língua, ou seja, ocorre na relação do sujeito com a língua.

<sup>23</sup> Posição de sujeito “é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2005, p. 49).

<sup>24</sup> Segundo Orlandi (2005, p. 21), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”.

<sup>25</sup> Orlandi (2005, p. 32-33) expõe que “o interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação que, em seu conjunto, representa o dizível”.

<sup>26</sup> Nesse caso, podemos falar em memória discursiva, que segundo Orlandi (2005, p.31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

<sup>27</sup> Guimarães (2005) trata os sentidos como efeitos da enunciação que seja vista historicamente, não em um sentido temporal, cronológico, mas no sentido de que a enunciação seja determinada pelas condições sociais de sua existência.

A Semântica do Acontecimento se refere “às expressões linguísticas que significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam” (GUIMARÃES, 2005, p. 5). Ou seja, este estudo está localizado na enunciação, no acontecimento do dizer como um acontecimento de linguagem.

Segundo o autor,

Colocar-se na posição do semanticista é inscrever-se num domínio de saber que inclui no seu objeto a consideração de que a linguagem fala de algo. Por outro lado, não há como pensar uma semântica linguística sem levar em conta que o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem. É no espaço conformado por estas duas necessidades que procurei configurar o que é para mim uma semântica do acontecimento. Ou seja, uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento<sup>28</sup> do dizer. (GUIMARÃES, 2005, p. 7)

Para Guimarães, considerar a enunciação como um acontecimento é tomar a enunciação em sua temporalidade, pois cada enunciação é particular e por mais que um mesmo enunciado seja repetido em diferentes momentos, cada acontecimento, ao temporalizar, abrirá novas interpretações.

Nesse âmbito, o estudioso destaca que a **designação** é concebida como “uma relação instável entre a linguagem e o objeto” (GUIMARÃES, 1995, p. 74). Desse modo, em sua obra “Semântica do Acontecimento” (2005), ele faz uma distinção entre os conceitos de designação, nomeação, referência e denotação, pois, segundo o autor, em alguns momentos estes são utilizados como sinônimos.

Segundo Oliveira (2006, p. 23), “para a Semântica do Acontecimento, os sentidos de um elemento linguístico se dão enquanto parte de um enunciado, enquanto parte de um texto”. Portanto, para compreender a designação é necessário diferenciá-la da nomeação, uma vez que na perspectiva teórica que tomamos, elas não são sinônimas.

Entendemos como **nomeação** o processo que dá nome a um objeto, e designação é a significação de um nome em uma relação de linguagem tomada na história. As nomeações constituem uma designação de algo designado, e então, identificamos a designação de uma palavra no acontecimento enunciativo. Assim, as designações nos fazem compreender que “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte” (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

<sup>28</sup> O conceito de “acontecimento” é explicado no capítulo 1, seção 1.2, subitem 1.2.1.

O processo enunciativo da nomeação envolve lugares de dizeres diferentes, dessa forma, uma enunciação que nomeia pode estar citando enunciações diversas. Então, nomear se dá num espaço enunciativo e obedece a certa regularidade dos procedimentos de determinação. Desse modo, para Guimarães (2003), designação é um fato de significação que relacionamos a nomes. Ele ainda afirma que:

A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso um nome não é uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos. Para mim, tal como considera Rancière (1992), os nomes identificam objetos. (GUIMARÃES, 2003, p. 54)

Se observarmos a frase: “O professor João está sentado na quarta mesa à direita” - professor não significa a relação da palavra com a pessoa referida nem do conjunto de pessoas no grupo de professores. O que o professor designa é constituído pelas enunciações que ele fez e faz parte e, ainda, o que predicam o que seja professor. Isso quer dizer que o fato de professor se referir a uma pessoa específica é parte do que esta palavra designa.

Nesse sentido, não podemos entender o nome como uma palavra separada do objeto que nomeia. O objeto é uma exterioridade produzida na e pela linguagem, objetivada pelo confronto de discursos e constituída pela relação entre eles. A designação, então, é a significação de um nome, própria de uma relação linguística engendrada pelo real e tomada pela história; é o modo pelo qual o real é significado na linguagem identificando as coisas significadas na relação entre sujeito, linguagem e mundo, pois

o que um nome designa é construído simbolicamente. Esta construção se dá porque a linguagem funciona por estar exposta ao real enquanto constituído materialmente pela história. O que uma expressão designa não é assim nem um modo de apresentação do objeto, nem uma significação reduzida a um valor no interior de um sistema simbólico. Designar é constituir significação como uma apreensão do real, que significa na linguagem na medida em que o dizer identifica este real para sujeitos. (GUIMARÃES, 2005, p. 91)

Dessa maneira, a designação dá nome a algo que já tem um nome, e se diferencia da nomeação, por ser, para Guimarães (Ibid., p. 9), “o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”. Com isso, o autor observa que há, inevitavelmente, uma relação entre designação e nomeação, e esta relação está

entre as enunciações e entre os acontecimentos de linguagem. Para corroborar, Oliveira (2006), explica que a designação se constitui como um conjunto de determinações do nome em determinadas enunciações. Compreendemos, com isso, que o processo de designação está relacionado com a história da sociedade, de seus sujeitos e suas instituições, por isso os nomes são carregados de sentidos.

Para Guimarães (2005), a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, no acontecimento do dizer. Isso significa que o sentido só existe na relação com a linguagem; a linguagem faz sentido na relação com outros elementos e nas suas relações com o sujeito. Dessa forma, os enunciados surgem a partir de um acontecimento de linguagem e o caráter histórico do acontecimento está na relação com a formação discursiva<sup>29</sup> que o constitui, em que, a materialidade sócio histórica da língua é produzida por uma formação discursiva e pela enunciação (Id., 2008).

Sobre essa relação entre nomeação e designação, Melo (2011) expõe que

[...] podemos entender que a designação e a nomeação são processos ligados entre si, quando se observa pela ótica da enunciação, pela relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem. Num acontecimento em que certo nome funciona a nomeação é recortada como memorável por temporalidade específica, ou seja, é memorável porque não é o locutor o dono do dizer, e esta prática já está inscrita em uma memória anterior, esquecida, porém latente dentro de um espaço X. (MELO, 2011, p. 73)

Para Guimarães (2005), a designação é a significação de um nome, não uma abstração, e sim um conjunto de possibilidades das relações de linguagem, enquanto relação simbólica remetida ao externo, ou seja, tomada na história. Sendo assim, a designação de uma palavra é o sentido que dá no seu funcionamento de linguagem e no acontecimento de uma dada enunciação, levando em conta o histórico, sendo como próprio da língua. Quer dizer, a designação é uma categoria analítica que reescreve uma palavra redizendo-a em um enunciado.

Designação é o sentido de um nome que estabelece a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes. Trata-se de um processo pelo qual os nomes identificam aquilo sobre o que falamos, e a linguagem, nessa medida, produz uma parte do real. A designação, então, identifica o existente (físico ou não), e essa

---

<sup>29</sup> Segundo Pêcheux (1997), formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito.

relação possibilita que se faça referência a coisas privadas em situações particulares.

Podemos dizer, de acordo com Guimarães (2005, p. 10), que “as coisas existentes são referidas enquanto significadas, e não simplesmente enquanto existentes”. Dessa maneira, a significação, segundo o autor, se constrói no dizer, pois quando um objeto é identificado em uma palavra, é pela e na enunciação que se dá a sua identificação. Para Coseriu (1982), a designação é uma possibilidade da linguagem que a fundamenta como significação e conduz ao mundo das coisas de forma estruturada, isto é, diferenciando uma classe de coisas do mundo que só podem ser adquiridas pela linguagem. Então, a designação tem uma relação dicotômica com o significado, no qual não “concerne às coisas como ‘entes’, mas ao ser das coisas, isto é, à universalidade da experiência individual; noutras palavras, à experiência como sua própria possibilidade infinita” (Ibid., p. 35).

Com isso, Guimarães (2005) expõe sua preocupação no como, ao dizermos algo, falamos das coisas; ele idealiza a referência como uma relação da significação com o real, uma “particularização de algo na e pela enunciação” (Ibid., p. 9). E “o que interessa é saber, no que diz respeito à relação da linguagem com as coisas, como ao dizer algo fala-se das coisas” (Ibid., p. 9), e isso significa uma questão simbólica da relação da linguagem com o mundo. Para corroborar, Nascimento (2004), afirma que designar na linguagem não é algo realizado de forma simplista, ou seja, apenas identificar um objeto no mundo. Para ele, a significação de uma expressão se dá no funcionamento da língua, no cotejo de dizeres e seus diversos sentidos, e então, é nesse espaço de produção de sentidos que a designação se constitui.

Segundo Guimarães (2005), “o sentido de uma expressão não é construído pelo sentido de suas partes. O sentido é constituído pelo modo de reação de uma expressão com outras expressões do texto” (Ibid., p. 28). Em outras palavras, o sentido de uma expressão pode ser estudado como seu modo de integração no enunciado do texto, pois na “relação entre designação e nomeação, o que se deve observar é uma relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem” (Ibid., p. 27).

Na Semântica Histórica da Enunciação, a cada ato de nomeação realizado existem diferenças no funcionamento do nome, pois enunciar é colocar a língua em funcionamento, que funciona nas relações semiológicas que possui e não no tempo,

ou seja, funciona no/pelo acontecimento. Dessa forma, podemos dizer que “a enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua, afetado politicamente por se dar segundo os espaços de enunciação” (SANTOS, 2010, p. 62).

Destarte, é através da análise de um acontecimento de linguagem que podemos compreender o sentido que as palavras tomam no espaço enunciativo que elas funcionam, pois é nessa direção que a enunciação se dá pelo funcionamento e agenciamento específicos da língua, enquanto acontecimento de linguagem.

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e de conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. (GUIMARÃES, 2005, p. 18-19)

Nesse sentido, os espaços de enunciação distribuem as línguas para seus falantes, e as redividem, ao identificarem os sujeitos e ao serem tomados pela língua. Para o autor, falar em enunciação é falar do político; e o espaço de enunciação é decisivo para tomar a enunciação como uma prática política. O político, assim, afeta a enunciação como acontecimento. Em que, segundo Guimarães (2005, p. 17), “o acontecimento de linguagem por se dar nos espaços de enunciação é um acontecimento político”.

Enunciar então, se dá pelo acontecimento, pela língua em funcionamento e, portanto, não se separa do político. Esse político para Guimarães é

caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2005, p. 16)

Orlandi (1996, p. 21-22) define o político como “o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição”. Portanto, o político se faz presente de maneira que direciona uma normatividade específica na divisão das práticas políticas da enunciação. Desse modo, podemos dizer que “a enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua” (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

O autor ainda afirma que a língua é uma e é diferente disso. Em outras palavras, a língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político, pois ela é normativamente dividida nos diversos modos de dizer e é também condição para se afirmar o pertencimento do não incluído, dos desigualmente divididos. Nessa medida, a designação acontece em um espaço de enunciação em que o político é que especifica sua prática.

Embora, este trabalho não destine uma seção específica para a questão do político, este se faz presente nos modos como estas disciplinas se organizam, como elas refletem as diretrizes dos documentos oficiais e como elas descrevem as suas perspectivas de abordagem teórica. Então, não podemos deixar de mencionar que o conjunto de disciplinas relacionadas ao saber linguístico, do modo como se apresentam no PPC do Curso de Pedagogia da UFSM, significam politicamente uma visão sobre o perfil do pedagogo. A designação como categoria semântica, nos permite compreender também os sentidos políticos que as disciplinas da língua e da linguagem têm enquanto área do conhecimento necessária na formação de um pedagogo.

### 3.2 A DESIGNAÇÃO E O SEU FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO NO TEXTO

Guimarães (2005) expõe que a enunciação é um acontecimento linguístico que produz um enunciado e, "saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado" (Ibid., p. 7). Nesse sentido, a Semântica do Acontecimento é tomada como lugar de observação do sentido e o acontecimento de linguagem se dá porque e, somente porque, ao funcionar a linguagem produz sentido(s).

A semântica estuda a significação da língua, portanto, a Semântica do Acontecimento,

considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. [...] tomar o ponto de vista de uma semântica linguística é tomar como lugar de observação do sentido o enunciado. Deste modo, saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado. [...] Ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido do texto. (GUIMARÃES, 2005, p. 7)

Dessa forma, entendemos, de acordo com Guimarães (2005), que texto é uma unidade de significação; são as práticas da linguagem que significam e produzem sentidos, pois o texto é integrado por enunciados e é por isso que ele significa um sentido específico.

Entendemos que os sentidos são determinados pela palavra enquanto forma e pela história. As palavras significam por uma relação histórica e social estando sempre atreladas a determinado texto, com isso, os sentidos se constituem historicamente por relações que esta palavra estabelece com outras palavras no texto.

Deste modo o texto é uma unidade no sentido de ser algo finito e que se caracteriza por integrar, no sentido acima definido, enunciados. Ou seja, o texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e que significam em virtude desta relação. (GUIMARÃES, 2011, p. 20)

Portanto, é necessário identificar quais palavras de um texto se relacionam e como produzem sentido para podermos afirmar como um nome designa uma determinada realidade. Para Guimarães (2005), é importante considerar como o nome se relaciona com outros nomes pela textualidade.

O conceito de textualidade está naquilo que dá a enunciados a condição de texto que aparece como consequência da decorrência de sentidos (Id., 1999). Para o autor quando se estabelecem semelhanças, correspondências ou igualdades entre palavras, se produz a deriva de sentidos, pois estes entram em movimento por procedimentos semânticos como: anáfora, catáfora, repetição, substituição, elipse, etc, que “são procedimentos de deriva do sentido próprios da textualidade” (Id., 2005, p. 27).

Podemos então dizer que não há texto sem o processo de deriva de sentidos, pois é esta que constitui o texto. Quando uma forma se dá como igual ou correspondente à outra, o sentido está em movimento e constitui uma textualidade, pois “não há textualidade sem deriva de sentido” (Id., 1999, p. 4).

Segundo Rodrigues (2014), a textualidade é concebida

não por uma sua relação exclusiva com o texto linguístico, mas pelo processo que impõe e imprime textura, espessura, materialidade, existência semântica a possíveis modos diversos de exposição e disposição do dizer, do gesto significativo, da descrição e narrativização - da discursivização - interpretação - dos fatos históricos. (RODRIGUES, 2014, p. 47)

Dessa maneira, no ato do dizer, uma mesma palavra tem textualidades semelhantes e um mesmo espaço de enunciação, podendo significar e designar diferentemente. Pois analisar a designação de uma palavra é perceber como sua presença no texto produz um sentido.

O enunciado de uma palavra funciona na medida em que sua forma integra o acontecimento do dizer e, em decorrência disso, integra uma textualidade, constituindo e determinando os efeitos de sentido que o texto recorta e, nesse momento, o enunciado atualiza certa historicidade ao integrar o texto.

Para entender a significação dos sentidos de um texto, mobilizamos o processo de articulação, considerando que a significação é produzida no e pelo acontecimento da enunciação. Segundo Guimarães (2009), a articulação relaciona os elementos linguísticos, significando sua contiguidade, pois ela é uma relação de contiguidade significada pela enunciação.

O autor ainda explica que o processo de articulação possui três modos: por “dependência” (há uma relação que se apresenta como um só conjunto entre os elementos contíguos); por “coordenação” (há um acúmulo de elementos contíguos); por “incidência” (não há uma relação de dependência colocada entre os elementos).

A articulação designa o procedimento pelo qual as relações semânticas são estabelecidas em virtude do modo como as formas simbólicas significam algo de sua contiguidade. Essas operações explicitam como as formas simbólicas significam o fato de integrarem um mesmo texto em relação a outras formas.

No acontecimento da enunciação, as articulações constituem, em parte, o modo como às formas simbólicas, quando reportadas umas às outras, significam o texto de que fazem parte, ou seja, ao estabelecerem uma relação de contiguidade entre formas simbólicas. As articulações apontam para sentidos relativos ao modo como um dado enunciado integra um texto, sendo assim, os sentidos significam esse enunciado relativamente ao texto que ele integra. Em outras palavras, as articulações “dizem respeito às relações próprias das contiguidades locais, como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem” (GUIMARÃES, 2007a, p. 87).

A articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se

dá como uma relação local, significada pela enunciação, entre elementos linguísticos. (GUIMARÃES, 2011, p. 45)

Entendemos a articulação como um procedimento que se focaliza nas proximidades. É um mecanismo que explica como o funcionamento de certas formas afeta a de outras no interior do enunciado. Nesse âmbito, o sentido de uma palavra pode se reconhecer porque esta é colocada em funcionamento pela enunciação enquanto acontecimento de linguagem.

Na organização linguística das formas nominais que constituem as designações enquanto nome atribuído às disciplinas encontram-se elementos como conectores e preposições que cumprem semanticamente a função de articulação e especificação dessas designações.

Para tanto, consideramos as ementas das disciplinas como um texto - documento institucional no qual recortamos os títulos das ementas de disciplinas com designações que remetem aos saberes sobre língua e linguagem. A fim de proceder à análise trataremos cada título/designação selecionado como uma Sequência Enunciativa (SE), uma vez que essa se integra, enquanto enunciado, ao texto da ementa que ainda se compõe de objetivos, programas e bibliografias.

## 4 A ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a organização do nosso corpus de pesquisa. Na primeira seção, explicamos nossas motivações para o presente trabalho, contextualizamos nosso corpus, bem como expomos nossa questão de pesquisa.

Em um segundo momento, apresentamos a configuração das sequências enunciativas nas quais mobilizamos as designações como constitutivas da textualidade que compõem cada disciplina selecionada para o corpus.

### 4.1 AS EMENTAS COMO TEXTO

A questão de pesquisa surgiu a partir do contato da presente autora com os estudos linguísticos enquanto aluna da graduação de Letras- Espanhol na UFSM. Este contato possibilitou ampliar a reflexão sobre a produção do conhecimento da língua e da linguagem na formação de um profissional que trabalha na área da linguagem, como também sobre a atribuição do pedagogo. Na área da Linguística, nos estudos das teorias e da apropriação dos conceitos dessa área do conhecimento, descobrimos que existe todo um campo do saber sobre a língua e linguagem que não corresponde ao que aprendemos no Curso de Pedagogia, que é a área que vai inserir a criança, por meio do processo de alfabetização, no mundo do domínio da linguagem.

Em consequência dessa reflexão, um questionamento que se formulou é como uma formação docente de um pedagogo prepara profissionais na área da língua e da linguagem para atuar na alfabetização, visto que se pressupõe que tal profissional tenha um amplo domínio teórico e aplicado na área dos estudos linguísticos, dado sua importância na inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita.

Sendo assim, para a realização desta pesquisa, selecionamos para nossa análise um elenco de seis disciplinas do atual Curso de Pedagogia da UFSM, tomando como critério de seleção o fato de as mesmas apresentarem designações que remetem que seus conteúdos estão relacionados aos estudos da língua e da linguagem nas suas diferentes perspectivas de abordagem teórica.

As ementas das disciplinas selecionadas são tomadas aqui como pertencentes a um texto institucional, que é o PPC do Curso. Sabe-se que as

ementas são documentos que descrevem os objetivos, os programas e as bibliografias que compõem um conjunto de saberes que atendem as diretrizes da área de formação docente do profissional pedagogo. Para tanto, cada ementa é um texto constituído de enunciados que estruturam o funcionamento semântico deste texto, garantindo sua textualidade. Nesse sentido, abarcamos a proposta de textualidade de Eduardo Guimarães (2005), já que estamos considerando as ementas das disciplinas como um texto institucional.

Dentre as categorias semânticas que funcionam para a constituição do significado do texto está a designação, que é a categoria analítica sobre a qual desenvolvemos a análise.

#### 4.2 AS SEQUÊNCIAS ENUNCIATIVAS E A CATEGORIA ANALÍTICA

Com o objetivo de organizar o procedimento analítico, apresentamos cada designação como parte constitutiva do texto da ementa de cada disciplina que, por sua vez, é parte descritiva do currículo que o documento institucional (PPC) apresenta. Portanto, consideramos que a própria designação é uma Sequência Enunciativa (SE). Entende-se por SE o enunciado enquanto recorte analítico; neste caso, esquematizando, o que temos é o seguinte encadeamento:



Figura 2- Encadeamento do recorte analítico.

Desse modo, mobilizamos a categoria analítica da designação para compreender qual o sentido de cada disciplina com relação a sua textualidade. A designação é a própria SE; designação de cada disciplina que é extremamente importante para determinar o que cada nome (título da disciplina) significa no seu enunciado.

Designar é dar um nome a algo que já está nomeado. Portanto, a designação atribui uma significação específica ao que já está nomeada. Neste caso, os nomes das disciplinas se tornam uma designação quando nomeiam de modo particular uma

área ou áreas do conhecimento, ora articulando-as ora especificando-as, pois quando é dado nome a algo e, quando o lemos, projetamos uma expectativa de significação.

Para Guimarães (2005), o estudo das designações começa pela observação do funcionamento morfossintático, procurando perceber o modo como esses nomes se apresentam.

A seguir, apresentamos as sequências enunciativas que configuram nossa categoria analítica, a qual chamamos de designações das disciplinas escolhidas<sup>30</sup>:

### SE 1:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)

### SE 2:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
MEN 1162	ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	(2-0)

### SE 3:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
MEN 1170	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I	(4-0)

### SE 4:

<sup>30</sup> Informações retiradas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
<b>MEN 1176</b>	<b>PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II</b>	<b>(4-0)</b>

**SE 5:**

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
<b>MEN 1179</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b>	<b>(4-0)</b>

**SE 6:**

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
<b>MEN 1187</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>(2-0)</b>

Ao analisarmos a designação de cada disciplina, podemos compreender o sentido que cada uma delas apresenta, bem como estabelecer a sua relação de significação com as demais partes do texto da ementa.

## 5 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Neste último capítulo, procedemos nosso gesto interpretativo de análise tomando como referência teórica a Semântica do Acontecimento, considerando as designações enquanto categoria analítica, como já mencionada, destacando o funcionamento semântico dos elementos de articulação no interior de cada designação, assim como a relação que mantém com o texto de cada ementa. No plano enunciativo, as designações identificadas apresentam também o funcionamento de uma especificação nas formas da designação.

Uma vez que compreendemos que as designações são nomes constituídos de história, nosso corpus está composto por seis ementas de disciplinas que se referem aos estudos da língua e da linguagem no Curso de Pedagogia da UFSM. Primeiramente, analisamos os nomes de cada disciplina como designações que possuem especificidades e articulações em seu conjunto. Logo, observamos como a estruturação do texto das ementas de cada disciplina com suas designações (título pelo nome), objetivos (capacidade(s) do aluno ao término da disciplina), programas (divididos em unidades) e bibliografias (básica e complementar) descrevem a área dos estudos linguísticos na formação do futuro pedagogo da UFSM. Esquematizando, vemos nosso corpus da seguinte forma:



Figura 3- Estruturação do texto do corpus de pesquisa.

Ressaltamos que estas partes do texto da ementa estruturam um discurso pedagógico que, certamente, impactam na orientação do docente em formação.

Nosso gesto interpretativo considera que o conjunto de ementas faz parte de um documento institucional (Projeto Pedagógico de Curso- PPC), o qual é um texto conformado de elementos que garantem a sua textualidade, ou seja, a sua significação, entre eles, a designação da disciplina. Nesse contexto, a nossa

interpretação se dará pela análise das designações enquanto mecanismo semântico de atribuição de sentido.

Para tanto, o processo analítico se desenvolve em duas partes: primeiro analisamos como se estruturam e funcionam semanticamente as designações das disciplinas; em seguida, estabelecemos um diálogo entre as designações e os objetivos propostos, os programas e as bibliografias descritas.

Entendemos que, para a perspectiva que tomamos na análise desse trabalho, é necessário destacar, novamente, que designação é dar nome àquilo que já possui um nome. Quando cada disciplina selecionada é nomeada (dado um título), é designado um nome a ela, pois nomeia uma especificidade. Sendo assim, a designação passa a ser uma categoria nominal porque atribui um significado a mais àquilo que já possui.

Segundo Guimarães (2005), ao designar estamos lidando com uma palavra na história. O título de uma disciplina se transforma em designação porque dá nome a uma determinada disciplina, em determinado momento histórico, em uma especificidade do saber. Por isso, nesta pesquisa, o título que nomeia uma disciplina é uma designação na medida em que significa um conjunto de conhecimentos que fazem parte da formação de um pedagogo.

## 5.1 NOSSO GESTO ANALÍTICO: DIÁLOGO ENTRE AS PARTES DO TEXTO

Ao analisarmos as designações dos nomes das disciplinas, observamos como as presenças desses nomes no texto predicam, uma vez que dizem algo sobre o sentido da própria disciplina. Sendo assim, as partes de um texto têm relação entre si, de modo a compor sua textualidade e estabelecendo um sentido, pois ele “é constituído pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto” (Ibid., p. 28).

O sentido de uma expressão pode ser estudado como seu modo de integração no enunciado do texto, tendo em vista que na “relação entre designação e nomeação, o que se deve observar é uma relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem” (Ibid., p. 27). Por essa razão, escolhemos a designação como categoria desta análise, uma vez que o nome de cada disciplina significa um sentido específico em sua textualidade.

Observamos em cada SE que as designações estão especificadas por elementos de articulação, um elemento de enlace que revela a existência de mais de uma área de estudo na constituição destas designações. E, também, por elementos como as preposições que funcionam semanticamente como especificação daquilo que o enunciado diz. Vejamos:

**SE 1:** Comunicação **em** Língua Portuguesa

**SE 2:** Oralidade, Leitura **e** Escrita

**SE 3:** Processos **da** Leitura **e da** Escrita I

**SE 4:** Processos **da** Leitura **e da** Escrita II

**SE 5:** Língua Portuguesa **e** Educação

**SE 6:** Língua Portuguesa

No plano linguístico, verificamos que cada designação está composta por elementos como conectores e preposições que estabelecem uma conexão, implícita ou explicitamente, por especificidade ou por contiguidade, constituindo sentidos nessas disciplinas, dando-lhe um grau de precisão, como por exemplo na SE 1 – “Comunicação em Língua Portuguesa”: se tomamos “Língua Portuguesa” como a palavra central da designação, o segmento “Comunicação em” afeta o sentido de Língua Portuguesa, estando, portanto, integrado e atribuindo sentido à disciplina.. Nessa mesma linha de raciocínio, identificamos um conjunto de disciplinas que apresentam designações relativas a conteúdos comumente presentes no estudo da Língua Portuguesa, sobretudo da gramática da Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos como as designações dadas às disciplinas estão carregadas de uma memória, pois também relaciona o conhecimento sobre a língua vinculando-o ao estudo da gramática de uma língua, por um lado. Por outro lado, nos apontam para uma relação dos estudos da língua e da linguagem com os processos cognitivos de aprendizagem inerentes a cada indivíduo. Desse modo, abaixo, expomos uma a uma das disciplinas selecionadas para compreendermos a significação que as designações projetam para o entendimento do que cada disciplina se propõe a abordar, além do que elas descrevem. Para explicitar o funcionamento semântico dessas designações, consideramos as informações apresentadas em outras partes do texto da ementa: objetivos, programas e

bibliografias, buscando ampliar nossa interpretação dos sentidos dessas designações. As disciplinas selecionadas para esta análise são<sup>31</sup>:

---

<sup>31</sup> Informações retiradas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
**PROGRAMA DE DISCIPLINA**
**DEPARTAMENTO:**
**LETRAS VERNÁCULAS**
**IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:**

CÓDIGO	NOME	(T-P)
LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)

**OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :**

Aplicar, corretamente as normas da língua portuguesa na produção de textos.

**PROGRAMA:**
**TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES**
**UNIDADE 1 - EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM**

- 1.1 - Qualidade de estilo.
- 1.2 - Defeitos do estilo.

**UNIDADE 2 - O PARÁGRAFO**

- 2.1 - Estrutura do parágrafo.
- 2.2 - Delimitação do assunto.
- 2.3 - Elaboração de parágrafo.

**UNIDADE 3 - O TEXTO**

- 3.1 - Tipos de composição.
  - 3.1.1 - Descrição.
  - 3.1.2 - Narração.
  - 3.1.3 - Dissertação.
- 3.2 - Produção de textos.

**UNIDADE 4 - REDAÇÃO TÉCNICA**

- 4.1 - Normas.
- 4.2 - Tipos.
- 4.3 - Modelos.
- 4.4 - Prática.

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>  <b>BIBLIOGRAFIA</b>							
DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">LETRAS VERNÁCULAS</div>								
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:								
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 20%;">(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>LTV 1047</td> <td>COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA</td> <td>(2-0)</td> </tr> </tbody> </table>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)		
CÓDIGO	NOME	(T-P)						
LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)						
<table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">LTV 1047</td> <td style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA</td> <td style="text-align: center;">(2-0)</td> </tr> </tbody> </table>			LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)			
LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)						
BIBLIOGRAFIA:								
BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR								
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>								
CAMPEDELLI, S.Y.; SOUZA, J.B. <i>Gramática do texto e texto da gramática</i> . São Paulo: Saraiva, 1999.								
CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. <i>Gramática reflexiva: texto, semântica e interação</i> . São Paulo: Atual, 1999.								
CUNHA, C.; CINTRA, L. <i>A nova gramática do português contemporâneo</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.								
FIGUEIREDO, L.C. <i>A redação pelo parágrafo</i> . Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.								
MORENO, C.; Guedes, P.C. <i>Curso básico de redação</i> . 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.								
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>								
CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. <i>Português: linguagens - literatura, gramática e redação</i> . São Paulo: Atual, 1994. 3 vol.								
LUFT, C.P. <i>Moderna gramática brasileira</i> . 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1981.								
PLATÃO SAVIOLI, F.; FIORIN, J.L. <i>Lições de texto: leitura e redação</i> . São Paulo: Ática, 1998.								
TRAVAGLIA, L.C. <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus</i> . São Paulo: Cortez, 1996.								
_____. <i>Gramática: ensino plural</i> . São Paulo: Cortez, 2003.								

Na SE 1, observamos a preposição “em” funcionando como um elemento de especificação, que pressupõe que a Língua Portuguesa será abordada a partir de uma visão de língua embasada em teorias da comunicação, muito presentes no enfoque do ensino de Língua Portuguesa dos anos 70 do século XX, no qual a visão de língua é a de instrumento de comunicação. Com isso, a especificação funciona para reforçar a concepção de língua que será dada no ensino da Língua Portuguesa.

A designação da disciplina está determinada na perspectiva comunicativa, o que nos leva a inferir que esta é a perspectiva que será adotada para o ensino da Língua Portuguesa. No entanto, ao observarmos todas as partes que estruturam o texto desta disciplina, encontramos a descrição de objetivos centrados no ensino das normas da língua portuguesa, e na descrição das unidades do programa ora se propõe o ensino das normas ora se apresentam tipos de texto. Os itens descritos se referem somente à estruturação e organização textual. Já nas bibliografias básica e complementar, são referidas obras de gramática normativa de diferentes níveis de conhecimento e nelas aparecem linguistas, mas predomina a citação de obras de gramáticos.

Sendo assim, a designação da disciplina “Comunicação em Língua Portuguesa” não dialoga com as diferentes partes que compõem o seu texto, produzindo algumas contradições e incoerências com relação aos objetivos do curso, que podem afetar o sentido da designação e a garantia da sua textualidade enquanto documento institucional, no qual se descrevem conhecimentos relevantes para a formação de um pedagogo. Mesmo na visão gramatical e textual não há indícios de que os estudos linguísticos orientam a abordagem dos conteúdos propostos pela disciplina.

Quadro 1- Quadro Ilustrativo e Comparativo da disciplina atual “Oralidade, Leitura e Escrita” e da anterior “Oralidade e Escrita”.

		<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b> <b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>	
DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO			
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:			
CODIGO	NOME	(T-P)	
MEN 1162	ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	(2-0)	
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:			
Analisar o processo de construção do conhecimento e as teorias que o embasam, procurando estabelecer uma relação dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.			
PROGRAMA:			
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES			
UNIDADE 1 - PSICOLINGÜÍSTICA: PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM			
1.1 - Aquisição de estruturas fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.			
1.2 - Implicações no ensino.			
UNIDADE 2 - SOCIOLINGÜÍSTICA: LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE			
2.1 - Unidade da língua, diversidade, registros e dialetos.			
UNIDADE 3 - LINGÜÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO			
3.1 - Noções fundamentais sobre os aspectos fonológico, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.			
3.2 - Desenvolvimento da escrita e da leitura.			

		<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b> <b>BIBLIOGRAFIA</b>	
DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO			
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:			
CODIGO	NOME	(T-P)	
MEN 1162	ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	(2-0)	
BIBLIOGRAFIA:			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
COSTA VAL, Maria da Graça. <i>Redação e Textualidade</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1995.			
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. <i>Educação e Letramento</i> . São Paulo: UNESCO, 2004.			
ORLANDI, Eni P. <i>A linguagem e seu funcionamento</i> . São Paulo: Pontes, 1987.			
SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.			
WEISZ, Telma. <i>O diálogo entre o ensino e a aprendizagem</i> . São Paulo: Ática, 2002.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
BANKSTIN, Mikhail. <i>Problemas da poética de Dostoiévski</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.			
BENJAMIN, Walter. <i>Magia e técnicas, arte e política</i> . São Paulo: Brasiliense, 1985.			
CADERNOS DO CEDES. <i>Pensamento e linguagem</i> . N. 24. Campinas: Papyrus/Cedes. 2ª ed. julho, 1991.			
FRAGO, A. V. <i>Alfabetização na sociedade e na história</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.			
TFOUNI, Leda Verdiani. <i>Letramento e alfabetização</i> . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.			

		<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b> <b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>	
DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO			
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:			
CODIGO	NOME	(T-P)	
MEN 1037	ORALIDADE E ESCRITA	(3-0)	
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:			
Analisar o processo de construção do conhecimento e as teorias que o embasam, procurando estabelecer uma relação dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, que contribuam para a aquisição da linguagem escrita e da leitura pela criança.			
PROGRAMA:			
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES			
UNIDADE 1 - PSICOLINGÜÍSTICA: PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM			
1.1 - Aquisição de estruturas fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.			
1.2 - Implicações no ensino.			
UNIDADE 2 - SOCIOLINGÜÍSTICA: LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE			
2.1 - Unidade da língua, diversidade, registros e dialetos.			
UNIDADE 3 - LINGÜÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO			
3.1 - Noções fundamentais sobre os aspectos fonológico, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.			
3.2 - Desenvolvimento da escrita e da leitura.			

		<b>DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO</b> <b>BIBLIOGRAFIA</b>	
MEN 1037	ORALIDADE E ESCRITA	(3-0)	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
AZENHA, M. G. <i>Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.			
BRAGGIO, S. L. B. <i>Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sócio-psicolingüística</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.			
CADERNOS DO CEDES. <i>Pensamento e linguagem</i> . N. 24. Campinas: Papyrus/Cedes. 2ª ed. julho, 1991.			
LEMLE, M. <i>Guia teórico da alfabetizador</i> . São Paulo: Ática, 1993.			
LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. <i>Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento</i> . São Paulo: Moraes, 1991.			
MORAES, A. G. <i>Aprendizado da ortografia</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.			
OLIVEIRA, Z. e DAVIS, C. <i>Psicologia da Educação</i> . São Paulo: Cortez, 1993.			
PIAGET, J. <i>Linguagem e Pensamento</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1986.			
SOARES, M. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i> . São Paulo: Ática, 1986.			
_____. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.			
VYGOTSKY, L. S. <i>Obras Escogidas</i> . Tomo I. Madri, Espanha: Visor 1993.			
_____. <i>Obras Escogidas</i> . Tomo II. Madri, Espanha: Visor, 1994.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
ALARCÃO, I. (Org.) <i>Escola reflexiva e nova racionalidade</i> . Porto Alegre: Artmed, 2001.			
ANDRÉ, M. E. D. <i>Etnografia da prática escolar</i> . Campinas: Papyrus, 1995.			
BARHTIN, M. <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i> . São Paulo: Hucitec, 1986.			
BECHARA, I. <i>Ensino da Gramática: expressão? Liberdade?</i> São Paulo: Ática, 1985.			
BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. <i>Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas</i> . Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.			
COLL, C. <i>Psicologia e currículo</i> . São Paulo: Editora Ática, 1998.			
FREIRE, P. <i>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</i> . São Paulo: Cortez, 1985.			
GAUTHIER, C. et al. <i>Por uma Teoria da Pedagogia</i> . Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1jul. Unijul. 1998.			
GERALDI, J. W. <i>O texto na sala de aula</i> . São Paulo: Ática, 2000.			
_____. <i>Portos de Passagem</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1991.			
KAUFFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. <i>Escola, leitura e produção de textos</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.			

Vera Lúcia Severo Lima  
Chefe do Núcleo de Arquivo Setorial  
DERCA/UFMS - SIAPE 381730

Vera Lúcia Severo Lima  
Chefe do Núcleo de Arquivo Setorial  
DERCA/UFMS - SIAPE 381730

Primeiramente, destacamos que expomos a atual disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita” em um quadro comparativo com a disciplina anterior “Oralidade e Escrita”<sup>32</sup>, para podermos explicar as alterações que ocorreram nesta disciplina ao longo dos anos de existência do Curso de Pedagogia da UFSM, principalmente, com a última reformulação, no ano de 2006 e, ainda, quais os pontos positivos e/ou negativos dessa mudança.

A SE 2, possui um elemento de articulação que significa uma relação de contiguidade entre os elementos; eles se somam de tal modo que nos permite inferir que serão tratados a partir de uma distribuição. O uso da “vírgula” ( , ) e do conector “e”, articulam essas três modalidades da linguagem mostrando a relação de uma certa “dependência” entre elas, visto que na descrição das unidades elas são tomadas como habilidades fundamentais para o processo de aquisição da linguagem.

Contudo, ao analisarmos a disciplina anterior “Oralidade e Escrita”, que também possui o “e” como elemento articulador, pensamos qual o motivo da inserção do domínio da Leitura na designação atual. Identifica-se que essa disciplina teve mudanças das bibliografias, atualmente mais focadas no letramento. Talvez, seja esse o motivo da inserção da “Leitura” na designação atual da disciplina, pois o que a criança deve compreender é que há um registro diferente do que falamos e do que escrevemos. Além disso, pode ser que se tenha entendido que a Oralidade não corresponde à Leitura enquanto habilidade. Esta reformulação foi feita baseadas nas Diretrizes Curriculares propostas no ano de 2006. Porém, o objetivo e o programa não modificaram em relação à disciplina anterior. Na bibliografia, predominam disciplinas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita não distinguindo o que é “Oralidade, Leitura e Escrita” no processo de aquisição de língua da criança e na perspectiva do letramento e da alfabetização, segundo o que apresentam os títulos das obras referidas na bibliografia.

Voltando à nossa questão de pesquisa, localizamos quatro autores linguistas de diferentes áreas dos estudos linguísticos. As demais bibliografias são obras relativas ao processo de alfabetização na perspectiva pedagógica. Ao identificar as

---

<sup>32</sup> Esta disciplina foi a única, no elenco das seis disciplinas selecionadas para esta pesquisa, que sofreu alterações ao longo dos anos de existência do Curso de Pedagogia da UFSM. O documento da ementa da disciplina foi adquirido no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), da UFSM.

correntes linguísticas às quais estão filiados os linguistas referidos na bibliografia, observamos que a disciplina não apresenta com clareza o que se entende por língua, ou seja, qual a noção de língua que apresenta cada abordagem teórica. Não se observa uma preocupação com aspectos da oralidade da língua em que o sujeito aprendiz está inserido, no caso a Língua Portuguesa, nem se nota como a leitura está relacionada ao domínio da língua enquanto uma modalidade e quais estratégias para compreender os mecanismos da leitura e sua articulação, por exemplo, com a escrita.

A leitura e a escrita, do ponto de vista da Linguística, são modalidades nas quais as línguas se apresentam e são usadas pelos falantes, relacionadas ao que em princípio se estabeleceu como função instrumental da gramática: aprender a ler e escrever. No entanto, há diferenças no estudo da língua e da linguagem desde uma visão da Linguística. O que se observa na ementa é que não há uma distinção daquilo que é da ordem da língua e daquilo que é da ordem da linguagem. Os programas destas disciplinas também não possibilitam estabelecer uma relação entre elas e o papel que cumprem na formação do pedagogo alfabetizador. Observamos que não há referência aos aspectos da estrutura e funcionamento do texto nas disciplinas relativas ao texto, pois não aparecem de modo evidente na apresentação dos tópicos das subunidades das disciplinas analisadas.

O que verificamos é que estão mencionadas áreas como psicolinguística e sociolinguística, que surgiram como subáreas do conhecimento linguístico, alocadas dentro do campo disciplinar da Linguística. Por outro lado, a Linguística Aplicada (Unidade 3 do Programa) é uma área a parte, ou seja, tem sua especificidade e sua autonomia. Chama-nos a atenção que no seu subitem (3.1) se proponha, por exemplo, o estudo dos fundamentos gramaticais da língua. A Linguística Aplicada surge como uma área e tem sua aplicabilidade ao dar conta da relação da Língua com o ensino, embora tenha como suporte teorias da Psicolinguística e da Sociolinguística. Ressaltamos, ainda, que a Linguística Aplicada apresenta objetivos diferentes daqueles que identificamos na área da Linguística, embora possamos inserir ambas no que designamos por Ciências da Linguagem. Dessa forma, observamos que existe uma área da linguística institucionalizada e disciplinarizada no Curso, mas ela não está designada.

Dessa forma, o elemento de articulação na designação da disciplina projeta uma contiguidade, sendo parte constitutiva das condições da textualidade do

enunciado. O que identificamos entre objetivos, programa e bibliografias é um falta de conexão entre as partes do texto, pois parece que a disciplina prevê dar conta de modalidades/habilidades da linguagem, que são domínios diferentes, com enfoques variados, o que nos leva a questionar qual é realmente a visão de língua e de linguagem que propõe a disciplina e qual a sua função, de fato, na formação de um alfabetizador, já que há uma mistura de perspectivas teóricas na abordagem da língua e da linguagem. Isso reforça que não há um lugar da Linguística como uma área do conhecimento na formação de um pedagogo, que tem por finalidade ser um profissional alfabetizador, tendo como função inserir, de modo mais formal, os aprendizes no mundo da leitura e da escrita.

Portanto, há uma dispersão<sup>33</sup> nos conteúdos descritos na disciplina, com pouca vinculação à Linguística. E esta dispersão não dá conta de uma formação adequada do professor que vai trabalhar com a língua e a linguagem. Isso nos leva a pensar em uma ampliação do conhecimento linguístico enquanto conteúdo a ser desenvolvido na formação do pedagogo.

---

<sup>33</sup> Neste trabalho, chamamos de “dispersão” a relação contraditória e desconexa entre conhecimentos, conteúdos e demais elementos analisados (objetivos, programas e bibliografias).

Quadro 2- Quadro da sequência das disciplinas “Processos da Leitura e da Escrita I” e “Processos da Leitura e da Escrita II”.

<p> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA</p> <p>DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CÓDIGO</th> <th>NOME</th> <th>(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MEN 1170</td> <td>PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I</td> <td>(4-0)</td> </tr> </tbody> </table> <p>OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita. Compreender as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização e letramento.</p> <p>PROGRAMA:</p> <p>TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</p> <p>UNIDADE 1 - A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS E ESTUDOS</p> <p>1.1 - Conceito de alfabetização ao longo das últimas décadas.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA</p> <p>2.1 - Perspectivas psicogenética e sócio-histórica.</p> <p>2.1.1- Psicogênese e sociogênese das produções notacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - ORALIDADE E LETRAMENTO</p> <p>3.1- Dimensões sobre o ler e o escrever.</p> <p>3.1.1- Linguagem e o processo de significação: perspectivas para o letramento;</p> <p>UNIDADE 4 - ALFABETISMO E CIDADANIA: EXCLUSÃO DA E NA ESCOLA</p> <p>4.1 - Abordagens do Fracasso Escolar.</p> <p>4.2 - Relações e Consequências na Escola Brasileira.</p> <p>4.3 - Educação de Jovens e Adultos.</p>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN 1170	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I	(4-0)	<p> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA BIBLIOGRAFIA</p> <p>DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CÓDIGO</th> <th>NOME</th> <th>(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MEN 1170</td> <td>PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I</td> <td>(4-0)</td> </tr> </tbody> </table> <p>BIBLIOGRAFIA:</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>BRAGGIO, S.L.B. <i>Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p> <p>CAGLIARI, L.C. <i>Alfabetização e linguística</i>. São Paulo: Scipione, 1993.</p> <p>FRAGO, A.V. <i>Alfabetização na sociedade e na história</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.</p> <p>FERREIRO, Emilia. <i>Reflexões sobre alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>SINCLAIR, Hermine (org.) <i>A produção de notações na criança</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). <i>Linguagens Infantis: outras formas de leitura</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.</p> <p>FARIA, A.L.C. de; MELLO, S. A. (orgs.) <i>O mundo da escrita no universo da pequena infância</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.</p> <p>KATO, M.A et al. <i>Estudos em alfabetização</i>. Campinas: Pontes: Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 1997.</p> <p>MORTATTI, Maria do Rosário Longo. <i>Os sentidos da Alfabetização</i>. São Paulo: editora da UNESP, 2000.</p> <p>PALÁCIO, M. &amp; FERREIRO, E. <i>Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.</p>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN 1170	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I	(4-0)
CÓDIGO	NOME	(T-P)											
MEN 1170	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I	(4-0)											
CÓDIGO	NOME	(T-P)											
MEN 1170	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA I	(4-0)											
<p> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA</p> <p>DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CÓDIGO</th> <th>NOME</th> <th>(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MEN 1176</td> <td>PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II</td> <td>(4-0)</td> </tr> </tbody> </table> <p>OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares. Construir atividades didático-pedagógicas que contemple as concepções infantis, de jovens e adultos.</p> <p>PROGRAMA:</p> <p>TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</p> <p>UNIDADE 1 - DIMENSÕES SOBRE O LER E O ESCREVER:</p> <p>1.1 - Evolução das pesquisas sobre a construção da Leitura e da escrita: abordagens de Ferreiro e Teberosky (fins dos anos 70) e Vygotski e Luria (anos 20).</p> <p>1.2 - Avanços metodológicos a partir dos estudos sociopsicolinguísticos.</p> <p>1.3 - Possíveis Abordagens de intervenção-didática através de atividades lúdicas, a partir dos dados de pesquisa hoje</p> <p>UNIDADE 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS</p> <p>2.1 - Construção de jogos, materiais e outras atividades pertinentes à área, com vistas a efetivação do processo de leitura e de escrita, através da construção de estratégias metodológicas.</p> <p>UNIDADE 3 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS QUE explorem AS QUESTÕES PERTINENTES À ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO, ATRAVÉS DE AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO</p> <p>3.1 - Ações na Educação Infantil.</p> <p>3.2 - Ações nos Anos Iniciais.</p> <p>3.3 - Ações na Educação de Jovens e Adultos.</p>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN 1176	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II	(4-0)	<p> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA BIBLIOGRAFIA</p> <p>DEPARTAMENTO: METODOLOGIA DO ENSINO</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CÓDIGO</th> <th>NOME</th> <th>(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MEN 1176</td> <td>PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II</td> <td>(4-0)</td> </tr> </tbody> </table> <p>BIBLIOGRAFIA:</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>CAGLIARI, G.M. e CAGLIARI, L.C. <i>Diante das Letras: a escrita na alfabetização</i>. Campinas: Mercado das Letras, 1999.</p> <p>FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. <i>Psicogênese da língua escrita</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.</p> <p>FERREIRO, Emilia. <i>Com todas as letras</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>FERREIRO, Emilia et al. <i>Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever</i>. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>TEBEROSKY, A. &amp; CARDOZO, B. <i>Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita</i>. São Paulo: Unicamp, 1990.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>AZENHA, M.G. <i>Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro</i>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>MORAES, A.G. <i>Aprendizado da ortografia</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>TEBEROSKY, A. <i>Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. São Paulo: Ícone, 1988.</p> <p>VYGOTSKI, L. <i>Obras Escogidas</i>. Tomo II. Madri, Espanha: Visor, 1994.</p>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN 1176	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II	(4-0)
CÓDIGO	NOME	(T-P)											
MEN 1176	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II	(4-0)											
CÓDIGO	NOME	(T-P)											
MEN 1176	PROCESSOS DA LEITURA E DA ESCRITA II	(4-0)											

A SE 3 e SE 4 possuem a mesma designação, o que as difere é a numeração que indica uma ordem e uma sequência de conhecimentos a serem desenvolvidos nas disciplinas. Sendo assim, apresentamos as duas disciplinas em um quadro para realizar nosso processo analítico, tendo em vista que o que nos interessa nas designações são os elementos de articulação e especificação que constituem o sentido de cada disciplina.

As designações dessa disciplina possuem as preposições “da” e “e” que fazem uma articulação entre dois elementos e especificam o domínio da leitura e o domínio da escrita. Quando se nomeia um determinado nome, nomeia-se de maneira diferente, pois implica uma designação de um modo de aprender duas habilidades distintas, relacionadas à língua que a criança necessita aprender na alfabetização.

Observamos nas designações mencionadas que ambas se referem à aquisição da linguagem do ponto de vista cognitivo. Isso quer dizer que o estudo da língua não é dela enquanto objeto, mas na perspectiva aquisicional da habilidade de ler e escrever, pois ambas as disciplinas dão destaque para as teorias relativas ao processo de aprendizagem, na fase da alfabetização, e os níveis de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, há no texto de cada disciplina conceitos misturados sobre letramento, alfabetização, oralidade, leitura, ortografia, fracasso escolar, projetos, entre outros, que não dialogam entre si.

As designações diferenciadas entre I e II implicam uma sequenciação da disciplina e de seus conteúdos, mas não foi possível identificá-las. Não há nada do processo enquanto processo de produção e de recepção da leitura e da escrita, tanto em uma quanto em outra disciplina.

Em “Processos da Leitura e da Escrita I”, as teorias sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento são o foco principal da disciplina. Já em “Processos da Leitura e da Escrita II”, o texto da disciplina se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança sobre a leitura e a escrita e, ainda, sobre a construção de materiais e atividades que sirvam para trabalhar com o processo de alfabetização. Porém, em suas bibliografias, não identificamos referências que dão uma continuidade nos conteúdos a serem trabalhados, tampouco referências de obras de linguistas.

Dessa forma, a numeração de tais disciplinas pressupõe uma sequência que não está explícita no texto. Uma se refere a uma especialidade na alfabetização, a outra nas concepções de aprendizagem da criança e na atividade didática do

professor em formação. Isso nos leva a indagar, então, qual o sentido de se ter uma sequência de disciplinas que não mantém uma relação de continuidade nos seus estudos? Podemos pensar em dois caminhos, um que, provavelmente, não haja uma carga horária adequada para uma disciplina que possa ser sequência de outra, ou, então, que somente uma disciplina é suficiente para dar conta de todo o conteúdo a ser desenvolvido.


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

DEPARTAMENTO:

**METODOLOGIA DO ENSINO**

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
<b>MEN 1179</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b>	<b>(4-0)</b>

OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :

Conhecer e analisar criticamente as teorias lingüísticas e de aprendizagem que fundamentam o ensino da língua portuguesa e sua aplicação, considerando as habilidades básicas de comunicação lingüística.

PROGRAMA:

**TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES**
**UNIDADE 1 - AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS E DE APRENDIZAGEM : DA CONCEPÇÃO MECANICISTA À INTERACIONISTA**

- 1.1 - Estudos psicolingüísticos.
- 1.2 - Modelos interacionistas da leitura I e II.

**UNIDADE 2 - HABILIDADES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO LINGÜÍSTICA:**

- 2.1 - Pressupostos de entendimento da comunicação oral (falar - ouvir).
- 2.2 - Compreensão do texto escrito (ler).
- 2.3 - Habilidade de expressão escrita (escrever).

**UNIDADE 3 - CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

- 3.1 - Leitura.
- 3.2 - Produção textual.
- 3.3 - Análise lingüística.

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>  <b>BIBLIOGRAFIA</b>							
DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>METODOLOGIA DO ENSINO</b> </div>								
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:								
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 20%;">(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"><b>MEN 1179</b></td> <td style="text-align: center;"><b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b></td> <td style="text-align: center;"><b>(4-0)</b></td> </tr> </tbody> </table>	CÓDIGO	NOME	(T-P)	<b>MEN 1179</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b>	<b>(4-0)</b>		(T-P)
CÓDIGO	NOME	(T-P)						
<b>MEN 1179</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b>	<b>(4-0)</b>						
	<b>LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO</b>	<b>(4-0)</b>						
BIBLIOGRAFIA:								
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR</b></p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>BAKHTIN, M. <b>Marxismo e Filosofia da Linguagem</b>. São Paulo: Hucitee, 1986.</p> <p>BECHARA, E. <b>Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?</b> São Paulo : Ática, 1985.</p> <p>BORDINI, M. da G. &amp; AGUIAR, V. T. de. <b>Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas</b>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.</p> <p>GERALDI, J. W. <b>O Texto na Sala de Aula</b>. São Paulo: Ática, 2000.</p> <p>_____. <b>Portos de passagem</b>. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b></p> <p>CAGLIARI, G.M. CAGLIARI, L.C. <b>Diante das letras: a escrita na alfabetização</b>. Campinas: Mercado de Letras, 1999.</p> <p>FERREIRA, L.S. <b>Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais</b>. Ijuí: Unijuí, 2001.</p> <p>KAUFFMAN, A.M.; RODRIGUES, M.E. <b>Escola, leitura e produção de texto</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>MORAIS, A.G. de. <b>O aprendizado da ortografia</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>PEREIRA, V.W. (org ). <b>Aprendizado da leitura</b>. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.</p> </div>								

A SE 5, de imediato, já nos induz a pensar que se refere aos estudos sobre a Língua Portuguesa enquanto língua nacional<sup>34</sup>. A conjunção “e” articula dois elementos distintos e indica que um está alocado dentro do outro. Quando falamos em Educação, levamos em consideração tudo o que tal nome engloba: escola, aprendizagem, conceitos, habilidades, desenvolvimento, teorias, conteúdos, entre outros. E, quando falamos em Língua Portuguesa, automaticamente pensamos em nossa língua oficial<sup>35</sup>, na língua nacional, nas normas, no uso dessa língua.

Nos objetivos, considerando como eles remetem e resignificam a designação dada à disciplina, tem-se a ideia de que eles descrevem um objetivo da Linguística Aplicada: relacionar as teorias linguísticas com o ensino/educação. Os conteúdos apresentados nas unidades não dizem respeito às teorias linguísticas, eles remetem outra vez a aspectos do processo de aprendizagem e das habilidades envolvidas nesse processo, nem mesmo as bibliografias são relativas às teorias linguísticas. Há uma mescla de conceitos sobre a língua em sua aplicabilidade na leitura, na escrita e na oralidade, sendo estas entendidas sempre como habilidades no uso da linguagem.

Portanto, as concepções sobre os estudos das teorias linguísticas estão perpassadas por conceitos que parecem insuficientes para dar suporte no tratamento do saber linguístico, inclusive tal como está disposto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Sendo assim, para discutirmos as condições de produção dessa disciplina na história do português brasileiro e da sua relação com a educação, ela precisaria melhor contemplar as condições em que a história da Língua Portuguesa se desenvolveu/desenvolve ao longo dos tempos, pois a Língua Portuguesa e o processo educacional brasileiro estão constituídos de todo o procedimento que regulamenta a questão institucional e as condições que essa língua se institucionaliza e disciplinariza nos espaços escolares.

---

<sup>34</sup> De acordo com Guimarães (2004), entendemos por língua nacional a língua com o qual os sujeitos se identificam com a nação a que pertencem. No caso do Brasil, a nação que pertencemos, a Língua Portuguesa.

<sup>35</sup> Segundo os estudos de Guimarães (2004), apontamos como língua oficial a língua reconhecida institucionalmente no Brasil, ou seja, a língua em uso no território brasileiro.

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>  <b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>	
DEPARTAMENTO:		
<b>METODOLOGIA DO ENSINO</b>		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
<b>MEN 1187</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>(2-0)</b>
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :		
<p style="text-align: center;">Analisar criticamente as práticas de ensino de língua portuguesa e sua dinâmica de aplicação no contexto educacional.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
<p>UNIDADE 1 - A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS: POSTURAS FRENTE AO TEXTO</p> <p>1.1 - Busca de informações.  1.2 - Estudo de textos.  1.3 - Texto-pretexto.  1.4 - Texto-fruição.</p> <p>UNIDADE 2 - A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: TIPOLOGIA TEXTUAL</p> <p>2.1 - Texto literário.  2.2 - Texto jornalístico.  2.3 - Texto de informação científica.  2.4 - Texto instrucional.  2.5 - Texto epistolar.  2.6 - Texto humorístico  2.7 - Texto publicitário.</p> <p>UNIDADE 3 - A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</p> <p>3.1 - Estrutura textual.  3.2 - Morfo-sintaxe.  3.3 - Fonética-fonologia.</p>		



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

BIBLIOGRAFIA

DEPARTAMENTO:

METODOLOGIA DO ENSINO

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T-P)
MEN 1187	LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)

BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitee, 1986.

BECHARA, E. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

BORDINI, M. da G. & AGUIAR, V.T. de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

GERALDI, J.W. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

AZEREDO, José Carlos (Org). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAGLIARI, G.M. CAGLIARI, L.C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1991.

FERREIRA, L.S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: Unijuí, 2001.

PEREIRA, V.W. (Org ). *Aprendizado da leitura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

Na SE 6 não há nenhum elemento de articulação ou especificação explícito. Todavia, ao analisarmos o objetivo da disciplina, identificamos que tal designação se refere tanto ao ensino da língua quanto à sua aplicação. Sendo assim, há implicitamente dois domínios linguísticos: o de aprender uma língua e o de saber utilizá-la de diferentes maneiras, em distintos contextos.

A suposição que temos, quando observamos a designação, é que a disciplina se refere aos estudos específicos de normas e regras da Língua Portuguesa. Mas, ao analisarmos todas as partes que constituem o texto da ementa, nos deparamos com um programa focado no reconhecimento (leitura) e na produção de textos (escrita). Não há, por exemplo, uma indicação de qual momento do processo de aprendizagem esses tipos de textos podem ser utilizados ou produzidos. A descrição dos conteúdos é pouco clara sobre o enfoque do texto, é uma lista de tipos de textos. Já nas bibliografias, estão dispostos diferentes estudos sobre gramática, literatura, alfabetização e leitura que não mantêm relação com o objetivo nem com o programa da disciplina.

Identificamos nas referências bibliográficas alguns estudiosos e conceitos da Linguística, entretanto, esta área está moldada na produção e estruturação textual. Ou seja, não há indício de que haja um enfoque desde a Linguística enquanto um saber no qual situamos a noção de língua presente na abordagem sobre o texto, por exemplo.

Aqui, cabe ressaltar que a designação é uma categoria analítica que se apresenta na forma de nomear uma disciplina, que significa uma relação com a história, com o conhecimento, com a formação do pedagogo e com o que é relevante nessa formação. As disciplinas analisadas neste trabalho não estão nomeadas enquanto títulos em nenhuma delas, mas estão institucionalizadas de modo disperso, portanto, se não estão nomeadas não se tornam designação de um saber linguístico.

Diante da análise de cada designação do nosso corpus de pesquisa e de suas textualidades, podemos afirmar que as seis disciplinas selecionadas estão organizadas de forma a designar a Língua Portuguesa de diferentes maneiras; de designar o conhecimento de tal língua como língua nacional e oficial do nosso país, a língua da qual necessitamos conhecer as regras que a compõem para poder utilizá-la.

Essa língua é chamada de língua nacional, pois nos identificamos com a nação que a fala. Portanto, temos um Curso de Pedagogia que forma profissionais que irão alfabetizar na língua oficial do nosso país. Sendo assim, esse conjunto de disciplinas significa a formação de quem vai fazer com que a criança acesse a língua de todos, pela escrita e pela leitura, pois a fala (a linguagem) a criança já possui.

As disciplinas analisadas se referem a um único objeto, a língua. Mas não à língua como objeto da ciência, e sim por uma aplicabilidade de teorias de aprendizagem sobre os processos de aprendizagem da língua; seja para ter conhecimento para trabalhar com o seu ensino, seja para ter domínio teórico e aplicado para atuar, produzindo materiais didáticos para a alfabetização.

Nesse sentido, dada a natureza de apresentação dessas disciplinas, que compõem a trajetória formativa de um futuro pedagogo que vai se especializar no processo de alfabetização na língua nacional, na “língua 1”, chamamos de aplicabilidade os preceitos que arranjam o conjunto de disciplinas analisadas, que servem para os futuros docentes saberem aplicar os conhecimentos sobre a língua como profissional. Portanto, sabemos que há nessas disciplinas um discurso pedagógico, que se constitui pelo modo que elas se apresentam. As designações dessas disciplinas significam sempre que se relacionam e se referem ao que se propõe nos objetivos, nos programas e nas bibliografias; que estruturam, organizam e significam a relevância delas para formação de um alfabetizador.

Nosso interesse pela questão de pesquisa desse trabalho adquiriu mais força ao longo da investigação, especialmente por não encontrarmos muitos estudos que trabalhem desde esta perspectiva linguística. Acreditamos que nossa pesquisa seja relevante ao se pensar em uma possível reformulação do que significa a Linguística e seus estudos sobre a língua e a linguagem na formação de um Pedagogo.

O que levamos em consideração nessa pesquisa é o conhecimento formativo em Pedagogia, pela UFSM, da presente autora e o que lemos e vimos nas ementas das disciplinas. No entanto, não sabemos como os professores que ministram essas disciplinas, atualmente, realizam seu trabalho. Talvez, por identificarem a falta dos saberes linguísticos e a importância desses na formação de um pedagogo, realizam suas aulas baseando-se nos estudos linguísticos de forma a suprir o que não está disposto nas ementas das disciplinas.

Ao longo desse trabalho, percebemos, através do modo como as disciplinas estão alocadas no Curso de Pedagogia da UFSM, que existe uma dispersão na

descrição dos seus programas, pois não há uma distinção objetiva do que é aplicabilidade e do que é teoria, tal como os objetivos apontam na sua formulação.

Destaca-se, ainda, como o Curso entende a questão da língua e da linguagem. O que nos leva a pensar que o Curso pode ser redesenhado fazendo uma diferenciação do que é da ordem teórica da Linguística, não apenas das teorias da aprendizagem, e do que é da ordem da aplicabilidade. Porém, para isso, é necessário que as ementas das disciplinas se comuniquem entre suas partes: designações, objetivos, programas e bibliografias.

Por essa visão, sugerimos uma relação mais estreita entre a Pedagogia e a área da Linguística, por acreditarmos que esse estreitamento seria benéfico para a formação do pedagogo, na construção do seu conhecimento sobre a língua e de como aplicá-la em sala de aula, tendo em vista que as ementas das disciplinas de nosso corpus nos parecem relativamente confusas, dando um enfoque em demasiado no processo de aquisição da língua sem ter um conhecimento do que de fato ela significa. Por exemplo, na disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, se descreve a abordagem da Sociolinguística, abordando-se a questão da língua em sua relação com a sociedade, com temas como: variedades linguísticas, preconceito linguístico, registros, atitudes; ou abordagem sociointeracionista que se reflita na metodologia de ensino da alfabetização. Porém, nas bibliografias, uma das referências é Bakhtin com os “Problemas da Poética de Dostoiévski”, o que não apresenta uma conexão entre a interação social e visão de língua que a teoria apresenta para que o pedagogo possa articular isso e utilizar como suporte no modo como ele vai abordar a língua em sala de aula.

Frente a isso, as disciplinas analisadas têm pouca clareza na distinção dos saberes linguísticos não está claro como se dão as diferentes abordagens e os diferentes enfoques sobre a língua, nem do que se entende da língua enquanto interação, uso, discurso ou texto. Nesse sentido, acreditamos que a Linguística daria outro tratamento para a questão dos estudos da língua e da linguagem, tratando-os como elementos de significação do homem e da sua expressão, bem como da sua relação com o mundo.

Assim, as perspectivas das disciplinas analisadas se enquadram numa visão do processo sociocognitivo, e isso é extremamente importante para se ter domínio dos conceitos e teorias da aprendizagem, mas é uma perspectiva baseada na habilidade, em que o linguístico não está presente como aprendizado da língua.

Identificamos também que a Língua Portuguesa está sempre presente nas disciplinas, implícita ou explicitamente, repetindo conteúdos e recortando uns aspectos e não outros, com muita ênfase nas normas e no texto.

Com isso, não estamos dizendo que todo o conteúdo que está disposto nas ementas das disciplinas analisadas é irrelevante. Porém, entendemos que, talvez, seja possível pensar em uma reformulação dessas disciplinas, tendo a língua como objeto principal no estudo sobre os conhecimentos linguísticos, colocando-a como objeto central de uso. Salientamos, ainda, que nas disciplinas selecionadas a Linguística se faz presente, mas ela não está articulada no texto das ementas, pois falta uma melhor articulação das bibliografias com os conteúdos das unidades, de modo que se compreenda como essas disciplinas dão suporte para cada item e, também, como elas respondem aos objetivos propostos.

No projeto inicial de Mestrado, propomos compreender o lugar da Linguística no Curso de Pedagogia da UFSM e se esse lugar existia de fato. No entanto, quando olhamos o conjunto de disciplinas que compõem o Curso, encontramos apenas seis (6) disciplinas, por meio do critério da designação (recorte pelo título), que mencionavam algo em relação à língua e a linguagem.

Nesse âmbito, compreendemos que a Linguística não está nem formal, nem informalmente institucionalizada no Curso de Pedagogia da UFSM. Há vínculos com a Linguística, mas está em dispersão, se revelando de forma fragmentada nos mostrando de que maneira a institucionalização dos estudos linguísticos está presente no interior das disciplinas. A relação da Pedagogia com a área das Letras se dá pela Língua Portuguesa como estudo da gramática e seus fundamentos, ou seja, o que existe é um tratamento disperso da língua e da linguagem dentro do campo do saber linguístico, como por exemplo, o que identificamos na SE 1, na relação da língua como instrumento de comunicação e regras gramaticais.

Mesmo a Linguística não estando institucionalizada no Curso de Pedagogia da UFSM, os conceitos, as noções teóricas e o tratamento de algumas modalidades da língua e da linguagem são referidos no Curso de modo que os temas e conteúdos relativos à língua e a linguagem, estejam, de certa forma, alocados nas disciplinas que recortamos pelas designações que possuem, não pelo fato de estarem vinculadas a uma área da Linguística especificamente.

Dessa forma, por não estarem vinculadas ao Departamento de Linguística, embora abordem língua e linguagem, o conjunto de disciplinas remete à área da

Linguística por suas designações, pois são elas que se referem ao saber linguístico, de alguma maneira, ainda que estejam dispersas, sem uma maior clareza da distinção sobre o que é tratamento da Linguística, da Gramática ou da Linguagem. O fato de tais disciplinas estarem alocadas nos departamentos pode constituir um sentido para elas, pois estão restritas em uma área de conhecimento que vai descrever a disciplina na sua perspectiva teórica, no seu modo de ver o objeto.

Diante dessas considerações, entendemos que “a interpretação do texto parte da análise de um recorte que leva à consideração de um movimento de sentidos no texto” (GUIMARÃES, 2011, p. 44). Isso significa que, ao analisarmos as designações das disciplinas como um enunciado de texto maior que é a ementa de cada disciplina, identificamos como o conjunto de disciplinas constrói a discursividade sobre o que são língua e linguagem no Curso de Pedagogia da UFSM. Pois,

interpretar é atribuir sentidos a um texto, a seus elementos e a seu todo, na base da descrição de recortes do texto, levando em conta as relações que marcam a integração dos elementos ao texto e segundo a posição teórico-metodológica assumida. (GUIMARÃES, 2011, p. 44)

Além do que já foi exposto até aqui, vale salientar que, ao longo dos anos de existência do Curso de Pedagogia da UFSM, praticamente nada mudou no currículo das disciplinas analisadas. A única reformulação que verificamos foi na nomenclatura da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, que inseriu o domínio da Leitura em sua designação, que se chamava anteriormente “Oralidade e Leitura”. Nessa mudança, não encontramos nada diferente na atual ementa com seus objetivos, programas ou bibliografias. O que nos levou a questionar a respeito dos estudos da língua e da linguagem e o quão estes conceitos carecem de atualização, pois os estudos expostos nas disciplinas<sup>36</sup> focam o que não condiz com o objetivo do curso.

Observamos, também, que, de maneira geral, as disciplinas de nosso corpus se referem apenas aos estudos da Gramática da Língua Portuguesa, ressaltando sua finalidade como estudo dos fundamentos, das nomenclaturas e das normas. Embora tenha sua relevância e sua finalidade, ainda assim os aspectos gramaticais aparecem de modo prioritário e repetido nos programas das diferentes disciplinas

---

<sup>36</sup> Ver Quadro 1 do capítulo 4, seção 4.3.

sem uma diferenciação de enfoque, como por exemplo, qual conceito de língua presente na proposta desses programas? Outro aspecto que observamos é que há entre as unidades uma mistura de enfoques e de conteúdos, com finalidades distintas, em uma mesma disciplina. Essa mistura não possibilita delinear com clareza no que ela contribuiu para a formação de um alfabetizador. Do ponto de vista da formação de um profissional que atua com a língua e a linguagem, faz-se necessário perguntar: Quais saberes linguísticos e em que perspectiva teórica eles são abordados na formação de um futuro alfabetizador? Em que medida os programas analisados apontam muito mais para um alfabetizador gramático que para um alfabetizador linguista?

Os tópicos de cada disciplina reforçam o conhecimento da Língua Portuguesa, retomando o aprendizado dos fundamentos gramaticais, a modalidade da linguagem (oral e escrita), a produção de textos, abordados na perspectiva de aprofundar essas habilidades no pedagogo, para que ele saiba aplicá-las em seu fazer docente. Por outro lado, não há informação que ajude a identificar que conhecimentos linguísticos fundamentam esses tópicos e que organizam as unidades em cada disciplina. Isso nos leva a pensar que existe uma contradição entre o objetivo do Curso<sup>37</sup> e a formação que ele propõe, pois a análise das designações reforça que se dá ênfase no conhecimento de produção textual nos programas e em uma bibliografia que trata de conceitos filosóficos que balizam os estudos pedagógicos e estudos gramaticais.

Com isso, entendemos que, quando se estuda aquisição de estruturas fonético-fonológicas, morfossintaxe, noções fundamentais sobre os aspectos fonológicos, morfológicos, etc., todos esses conteúdos entram na especificidade de se saber a língua, de modo a dominar bem o código linguístico, reconhecendo as formas e as normas de uso da língua por meio de uma metalinguagem que a escola nos apresenta, ao que comumente chamamos de nomenclatura.

De acordo com Fávero (2008, p. 159), “os estudos sobre a língua que não levarem em conta a natureza do fenômeno linguístico estão fadados a impasses, mais cedo ou mais tarde”. Nesse sentido, acreditamos que a análise desenvolvida sobre as designações das disciplinas contribui para uma compreensão do lugar da

---

<sup>37</sup> Ver Figura 1 do capítulo 2, seção 2.3.

Linguística em outras áreas de formação docente, especialmente na do alfabetizador.

Sendo assim, nos perguntamos se o que se quer nestas disciplinas é estudar o funcionamento da linguagem ou ter um domínio de conteúdo da língua, já que nos deparamos com uma aquisição mecanicista do que as gramáticas dizem, o que reforça o domínio da Língua Portuguesa e não dos aspectos relativos ao funcionamento da linguagem, que requer discutir outras dimensões da linguagem e outros enfoques teóricos, para tratar a língua como discurso, a língua como interação social, a língua como uso. Ainda, nos indagamos: qual o intuito de se trabalhar com estas disciplinas na formação docente de um pedagogo? que ele adquira conhecimentos para si mesmo? ou que ele saiba como trabalhar com seus alunos, desenvolvendo uma aprendizagem sobre todos os aspectos linguísticos da língua que o sujeito aprendiz usa onde está inserido e a que ele precisa dominar para uso em diferentes contextos sociais? No esquema abaixo, é possível visualizar tais intenções:

### **ESTUDA TEORIAS E NORMAS PARA SEU PRÓPRIO CONHECIMENTO**



### **ADQUIRE CONHECIMENTOS PARA APLICAR EM SALA DE AULA**

Figura 7- Intenções das disciplinas na formação do Pedagogo.

Por fim, considerando esta análise, podemos afirmar que há uma ausência da Linguística como um campo do saber que deveria dialogar com os demais estudos da Pedagogia no Curso da UFSM. Não estamos com isso afirmando que um Pedagogo deva tornar-se especialista em estudos linguísticos, mas que as

disciplinas que se referem ao estudo da língua e linguagem devem ter um espaço para o conhecimento das questões teóricas dos estudos linguísticos, para qualificar a formação de um profissional que trabalha com língua e linguagem.

Sendo assim, “o resultado da análise é uma interpretação” (MAZIÉRE, 2007, p. 25), a qual nos conduz a considerar que não há a existência dos estudos linguísticos como campo do saber no universo de disciplinas analisado neste trabalho.

Nossa proposta na análise deste estudo em utilizar a categoria da designação foi no intuito de que ela pudesse nos responder a pertinência das disciplinas selecionadas no Curso de Pedagogia da UFSM e, ainda, a importância que elas têm na formação do pedagogo, no que diz respeito ao seu conhecimento de língua e linguagem. Esperamos, assim, ter contribuído para se repensar e considerar uma abordagem mais ampla e aprofundada das teorias linguísticas que embasam uma noção de língua e linguagem para a formação de um alfabetizador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho nos proporcionou uma reflexão acerca da formação de um pedagogo e a constituição dos seus conhecimentos sobre os saberes linguísticos.

Nosso interesse pela compreensão de como a Linguística se faz presente no Curso de Pedagogia da UFSM, nos instigou a ter um olhar mais profundo sobre nossa formação docente e sobre a importância de termos os saberes linguísticos como uma peça importante na formação pedagogo, profissional que vai trabalhar com a inserção da criança no mundo da língua. Para tanto, o conjunto de disciplinas selecionadas como corpus de nossa pesquisa está relacionado com outras disciplinas, de diferentes departamentos e áreas do conhecimento, que juntamente formam o desenho curricular do Curso.

Considerando que essa dissertação está inscrita em uma linha de pesquisa que parte da História das Ideias Linguísticas e, que vê a importância de se olhar para o saber linguístico em uma perspectiva da produção do conhecimento sobre língua e linguagem no Brasil, constituindo um saber que deveria descrever como se constitui essa língua, identificamos que as ementas das disciplinas relativas aos saberes linguísticos do Curso de Pedagogia da UFSM, estão em descompasso com que se pesquisa na área da Linguística.

Contudo, ao observarmos o processo da História das Ideias Pedagógicas e todos os trabalhos já produzidos sobre o saber linguístico, como por exemplo, os trabalhos publicados na página do Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, identificamos que existe uma dispersão nos conteúdos de Linguística presentes nas disciplinas analisadas neste trabalho.

Esta dispersão aparece na medida em que não nos deixa claro qual o conceito de Linguística abordado nas ementas de cada disciplina, assim como o conceito de língua e linguagem na formação do pedagogo. Ou seja, o que identificamos de conteúdos sobre o saber linguístico, não dá conta do que é do perfil do pedagogo em formação. Em síntese, há uma grande dispersão disciplinar, que ora apresenta filiações de língua como instrumento, ora saber língua é saber gramática, ou é apenas uma aquisição ou então uma interação; são conceitos que não dialogam com as referências do Curso de Pedagogia da UFSM, descritas em seu PPC. Além disso, não percebemos uma preocupação quanto à conexão entre

as disciplinas, isto é, não as designações, objetivos, programas e bibliografias não estão costurados, uma vez que não dão sequência um ao outro.

A Linguística enquanto campo do saber, ciência da linguagem, não se reflete na maneira como as disciplinas estão designadas. Elas respondem muito mais a uma questão formal e objetiva, ou seja, aos documentos oficiais de formação de um pedagogo do que a um diálogo entre áreas da Educação e da Linguística. O ideal seria que cada disciplina ampliasse a discussão sobre os saberes linguísticos necessários à formação de um pedagogo, já que há uma gama de estudos em várias perspectivas da história da Linguística no Brasil.

Quanto ao dever do pedagogo em contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus alunos, no decorrer de nosso estudo, verificamos uma aproximação entre o que referem os documentos oficiais da formação do pedagogo e o que está previsto nos objetivos do Curso de Pedagogia da UFSM, pois ambos apontam que a formação do pedagogo está assentada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades inerentes à docência, um profissional atuante na transformação da nossa sociedade.

Porém, com a realização desse trabalho, observamos que a relação da prática docente com as teorias necessárias para o conhecimento do pedagogo em formação, assim como os conteúdos descritos nas ementas disciplinares, estão dispersos; não há um diálogo e uma relação mais próxima entre o que se aprende na teoria, com o que deve se aplicar à prática. Isso nos leva a pensar o que de fato se busca na formação do pedagogo, um profissional que saiba teorias de diferentes áreas do conhecimento para si mesmo ou que aprenda estas teorias para saber aplicá-las na prática instruindo seus alunos no desenvolvimento inicial sobre a língua e aprimoramento dos conhecimentos sobre a linguagem.

Para tentar compreender melhor estas questões, a construção de um capítulo sobre a História das Ideias Linguísticas e outro sobre a História das Ideias Pedagógicas nos deu uma visão de como a educação se constitui ao longo dos anos e quais os conhecimentos que devem ser contemplados na formação de um pedagogo. Estes estudos nos ajudam a ter uma percepção sobre a história disciplinar, de conteúdos e de saberes sobre língua e linguagem e, ainda, sobre a história da Pedagogia enquanto lugar de preparação de profissionais que irão trabalhar com ensino e aprendizagem de uma criança.

Desse modo, enquanto pedagoga, esta pesquisa nos faz refletir sobre a importância dos saberes linguísticos para o profissional que vai inserir a criança no mundo do saber sobre a língua, sobre o conhecimento linguístico. A criança não é um aparato metalinguístico sobre a língua, ela passa, de acordo com Auroux (1992), do Epilinguístico para o Metalinguístico (linguagem científica que se aprende na escola no ler e escrever) para conhecer sobre a língua.

Como professores, devemos sempre nos indagar acerca da melhor forma de fazer com que a criança entenda que a linguagem faz parte dela e do mundo, que não é algo que ela vai adquirir; a linguagem nasce com a criança. Portanto, nós, professores, temos o dever de fazer com que nossos alunos reflitam sobre suas próprias dúvidas e perguntas referentes à língua e à linguagem, para que eles se encantem pela palavra, pela língua como significação do sujeito no mundo.

Sendo assim, concluímos que esse trabalho se constitui como uma forma outra de interpretar os estudos linguísticos na formação do pedagogo e como este dialoga com o fazer docente. Além disso, no decorrer deste estudo nosso interesse por continuar a pesquisa foi crescendo, o que nos fez pensar como que os professores que ministram as disciplinas analisadas realizam seu trabalho, levando em conta a importância da Linguística na formação do pedagogo e na construção de seu conhecimento sobre língua e linguagem.

Para concluir, acreditamos que este trabalho revela mais do que o entendimento da necessidade de estreitar-se a relação entre conhecimentos da Linguística e a formação do pedagogo. De forma mais ampla, esta pesquisa nos convida a refletir acerca das escolhas de conteúdos que sejam significativos a uma determinada formação docente. Portanto, esse primeiro gesto analítico nos instiga a buscar mais sobre o tema, a querer adquirir mais conhecimentos para poder contribuir em uma possível reformulação das disciplinas analisadas, considerando um diálogo mais ativo entre os conhecimentos linguísticos e o fazer docente do pedagogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da Gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **A questão da origem das línguas; seguido de A historicidade das ciências**: Campinas, Editora RG, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 06/10/2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 06/10/2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 06/10/2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 06/10/2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 06/10/2017.

BENVENISTE, E. "Saussure após meio século". In: **Problemas de Linguística Geral**. Campinas, 1988. p.34-49. Edição original, 1988.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

FALCON, Francisco. História das Idéias. In: **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). – Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes e MOLINA, Márcia Antônia Guedes. **História das idéias lingüísticas**: origem, método e limitações. Revista da ANPOLL, nº 16. São Paulo, Humanitas/ FFLCH/USP, jan./jun., p. 131-146, 2004.

\_\_\_\_\_, L. L. A gramática tradicional: entre a teoria e a prática. In: BASTOS, N. M. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: lusofonia-memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, p. 151-160, 2008.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, C; SANTOS, J. B. C. (orgs.). **Percursos da análise do discurso no Brasil**. p. 11-22. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 7ªed. São Paulo: Loyola, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª Ed., São Paulo, SP: Editora Ática, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, S.P.: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Textualidade e enunciação. In: **Escritos, N° 2**. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Texto e Argumentação**: Um estudo de conjunções do Português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002(a).

\_\_\_\_\_. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In: **Letras nº 26**, p. 53-62, Santa Maria- RS, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/647/showToc> Acesso em: 20/05/2017.

\_\_\_\_\_. **Civilização na Lingüística Brasileira no Século XX**. Matraga, 16. p. 89-104. Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Semântica**: Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Semântica do Acontecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_; ORLANDI, Eni. P. Apresentação. In: **Introdução às ciências da linguagem** - Linguagem, História e Conhecimento. Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (orgs.) – Pontes Editores: Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. Enunciação e História. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História da Semântica na Linguagem**. 2 ed. Campinas: Editora RG, 2008.

\_\_\_\_\_. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, N° 51, v. 1. Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de texto** – Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas: Editora RG, 2011.

MARTINS, T. da S. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria**. 2012. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2012.

MAZIÉRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**; tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO, A. C. A. S. **Internos**: designação que marca uma forma de poder. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2011.

MOROSINI, Marilia. C. **Enciclopedia de Pedagogia Universitária**- Glossário. Vol. 2. Inep/MEC, 2006.

NASCIMENTO, A.C. **Designação e referência**: a identificação social em expressões que referem o presidente Lula. Ana Cláudia Nascimento. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: história e política de uma palavra – Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. **O que é Linguística**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

RODRIGUES, S. L. A língua portuguesa no processo de institucionalização da linguística. In: **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**/ Eni Orlandi, Eduardo Guimarães (Orgs.). –Campinas, SP: Pontes, 2002.

RODRIGUES, E. A. **Sentido-sujeito-espço**: (des)limites da espacialidade em Cinema, aspirinas e urubus. Tese. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Gleide Amaral dos. Um estudo histórico-enunciativo dos nomes próprios das operações investigativas da Polícia Federal. In: **Linguagem e história: Múltiplos territórios teóricos**. Di, Renzo, Ana Maria [et. all.] (organizadores). Campinas: Editora RG, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudos das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, p. 9-26, 2005.

\_\_\_\_\_. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (Orgs.). **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz, p. 131-142, 2008.

\_\_\_\_\_; PETRI, V.; MARTINS, T. S. Na análise de discurso, “a paisagem é realmente acidentada”, ou reflexões acerca de seu processo de disciplinarização no sul do Brasil. In: **Signo y Señá**, nº 24, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), p. 21-34, diciembre de 2013. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/6/showToc>. Acesso em: 07/06/2016.

\_\_\_\_\_; SCHNEIDERS, C.; MARTINS, T. S. Saussure e os estudos saussurianos no sul: algumas reflexões. In: **Crônicas e Controvérsias- Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos - Nº 35 – jan/jun**. p. 73-94, 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/edicao35.html>. Acesso em: 07/06/2016.

SILVA, M. V. da. **A disciplinarização da Linguística: Ciência de Estado**. Texto apresentado no Congresso ABRALIN, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.mestradopga.ucb.br/sites/100/118/00000108.pdf>. Acesso em: 01/06/2016.

SILVEIRA, Eliane. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

**Relação dos links de acesso aos currículos do Curso de Pedagogia da UFSM:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM- Portal do Ementário. Santa Maria, 2017. Disponível em:  
<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.