

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

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
O DISCURSO DE ENTREMEIO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

TESE DE DOUTORADO

Mary Neiva Surdi da Luz

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
O DISCURSO DE ENTREMEIO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

por

Mary Neiva Surdi da Luz

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Letras.**

Orientadora: Prof.^a Dr. Amanda Eloina Scherer

Santa Maria, RS, Brasil,

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação Em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
O DISCURSO DE ENTREMEIO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

elaborada por
Mary Neiva Surdi da Luz


como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA:


Amanda Eloina Scherer, Dr. (UFSM)
Presidente/Orientador


Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Dr
UNICAMP


Marilei Resmini Grantham, Dr.
FURG


Graziela Lucci de Angelo, Dr.
UFSM


Simone Silva Pires de Assumpção, Dr.
UNIPAMPA

Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Da posição de orientanda, agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr. Amanda Eloina Scherer, por seu modo de pensar e fazer a formação do sujeito orientando-pesquisador; e por ser a pessoa com quem aprendi que “o ato de pesquisar está intimamente ligado ao ato de viver”.

Da posição de aluna, agradeço às Professoras Dr. Eliana Sturza, Graziela Lucci de Angelo e, em especial, Prof.^a Dr. Verli Petri da Silveira, pelo rigor discursivo sempre exigido.

Da posição de colega, agradeço a todos os integrantes do Laboratório Corpus, pela acolhida.

Da posição de professora, agradeço à UNOCHAPECÓ e à UFFS.

Da posição de pesquisadora, agradeço à UNOCHAPECÓ pelo acesso aos documentos de arquivo.

Das posições de filha, irmã, esposa, madrasta e mãe, agradeço a minha imensa e intensa família.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação urbanidade/escolarização.	69
Figura 2: Encadeamento de sentidos – Parecer CNE nº 776/97.....	75
Figura 3: Articulação disciplinas de Linguística - Matriz Curricular 4.....	187
Figura 4: Articulação disciplinas de Linguística - Matriz Curricular 6.....	190
Figura 5: Transposição didática. Fonte: Boligian e Almeida (2003, p. 238).....	224
Figura 6: Relação memória e atualidade pelo funcionamento do “e”.	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino superior no Brasil colônia. Fonte: adaptado de Rossatto (2005, p. 133).....	38
Quadro 2: Modelo de ensino jesuítico.	40
Quadro 3: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia.	43
Quadro 4: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia até a década de 1940, Brasil/República.	51
Quadro 5: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia até a década de 1960.....	57
Quadro 6: Matrículas entre 1960 e 1970.....	59
Quadro 7: Matrículas entre 1960 e 1974.....	59
Quadro 8: Constituição do ensino superior no Brasil.	60
Quadro 9: História da Educação Brasileira. Fonte: adaptado de Lima (1969).....	64
Quadro 10: Escolaridade e ser professor.	70
Quadro 11: Professor/Docente. Fonte dos dados: Martins (2005).	71
Quadro 12: Ensino e educação. [grifos nossos].....	72
Quadro 13: Formação de professores.....	80
Quadro 14: Processo discursivo. Fonte: Pêcheux (1990, p. 83).	85
Quadro 15: Processo discurso/referente. Fonte: Pêcheux (1990, p. 84).....	85
Quadro 16: Institucionalização dos Cursos de Letras.	93
Quadro 17: Institucionalização da Linguística. Fonte: adaptado de Ferreira (2009).	104
Quadro 18: Designações/Níveis de ensino/Objetivos	115
Quadro 19: Língua e ensino de língua.	126
Quadro 20: Modelos de Ensino – UNOCHAPECÓ.	146
Quadro 21: Constituição do ensino superior no Oeste catarinense e da UNOCHAPECÓ.....	147
Quadro 22: Acontecimentos que marcaram a história da constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ.....	151
Quadro 23: Corpo docente 1990/91. Fonte: adaptado de Avaliação de Reconhecimento de Curso (1994).....	154
Quadro 24: Corpo docente - 2000. Fonte: Adaptado do Projeto de criação das	

habilitações em Português, Inglês e Espanhol e aumento de 40 vagas do curso de licenciatura plena em Letras da UNOESC/Chapecó (2001).....	160
Quadro 25: Identificação das matrizes curriculares analisadas.....	165
Quadro 26: 1º Semestre do curso de Letras - Ciclo Comum.....	165
Quadro 27: Suficiência/Insuficiência.	166
Quadro 28: Matriz Curricular 2 - Letras Português/Inglês - 1991.	169
Quadro 29: Eixos articuladores – 1991.	170
Quadro 30: Flexibilização curricular - Matriz Curricular 4/Letras Português - 2001.	173
Quadro 31: Ciclo Comum/Núcleo Comum das Licenciaturas.....	176
Quadro 32: Designação disciplina - Matriz Curricular 6.	177
Quadro 33: Identificação dos Blocos Discursivos Temáticos.....	182
Quadro 34: Articulação Linguística - Matriz Curricular 2.	186
Quadro 35: Disciplinas obrigatórias da área de Linguística.	190
Quadro 36: Identificação dos GDs - BDT (01).....	192
Quadro 37: Grupo discursivo 01 - Discurso fundador.....	194
Quadro 38: Grupo discursivo 02 - Formalismo e funcionalismo.	196
Quadro 39: Grupo discursivo 03 - Estudos semânticos.	197
Quadro 40: Sociolinguística.....	197
Quadro 41: Grupo discursivo 05 - Análise do discurso.....	198
Quadro 42: Grupo discursivo 06 - (Pro) fusão linguística.....	200
Quadro 43: Identificação dos GDs – BDT (02).	202
Quadro 44: Grupo discursivo 01 - Teoria da Comunicação.	203
Quadro 45: Grupo discursivo 02 - Teoria Gerativa.	205
Quadro 46: Grupo discursivo 03 - Sociolinguística.....	206
Quadro 47: Grupo discursivo 4 - Linguística Textual.	207
Quadro 48: Grupo discursivo 5 - Estudos da Significação e do Discurso.	208
Quadro 49: Grupo discursivo 06 - (Con)junção: Linguística e Língua.....	209
Quadro 50: Conjunto de ementários - Língua Portuguesa.	211
Quadro 51: Síntese dos ementários de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos.....	215
Quadro 52: Identificação GDs - BTD (03).....	218
Quadro 53: Grupo discursivo 01- Identificação à gramática tradicional.	220
Quadro 54: Grupo discursivo 02 - Crítica ao enfoque tradicional.	221
Quadro 55: Identificação GDs- BDT (04).....	225

Quadro 56: Grupo temático 01- A preocupação com o ensino nas ementas de Língua portuguesa e análise e expressão escrita	226
Quadro 57: Grupo temático 02 - A preocupação com o ensino na ementas de Linguística.	227

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Entrevista Com O Prof. Dr. João Wanderley Geraldi	252
ANEXO B - Parecer Nº 397/88/Cee	256
ANEXO C – Parecer Nº 122/89/Cee, Que Autoriza O Funcionamento Do Curso De Letras Da Fundeste; E Parecer Nº 146/60/Cee.....	257
ANEXO D – Quadro Docente 1990/1991	258
ANEXO E – Quadro Docente 2001	260
ANEXO F – Matriz Curricular 1, Formulada Na Implantação Do Curso Em 1990.....	263
ANEXO G – Matriz Curricular 2, Reformulada Com A Assessoria De Um Linguista Em 1991.....	264
ANEXO H – Matrícula Curricular 3 - Reformulação Curricular De 1997.....	265
ANEXO I - Matriz Curricular 4: Criação De Novas Habilitações Com Assessoria De Um Grupo De Professores Em 2001	266
ANEXO J - Matriz Curricular 5: Reformulação Curricular De 2003	267
ANEXO K - Matriz Curricular 6: Reformulação Curricular De 2006.....	270
ANEXO L - Eixos Organizadores.....	273
ANEXO M – Ementas Das Disciplinas De Linguística 1990.....	276
ANEXO N - Ementas De Linguística 1991	277
ANEXO O - Ementas De Linguística 1997	278
ANEXO P - Ementas De Linguística 2001.....	279
ANEXO Q - Ementas De Linguística 2003	281
ANEXO R - Ementas Estudos Linguísticos 2006	282
ANEXO S - Ementas De Língua Portuguesa – 1990/1991/1997.....	283
ANEXO T - Ementas Língua Portuguesa/Leitura E Produção Textual	284

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

LINGUÍSTICA E ENSINO: O DISCURSO DE ENTREMEIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: MARY NEIVA SURDI DA LUZ

ORIENTADORA: AMANDA ELOINA SCHERER

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

O presente trabalho tem por objetivo analisar como e quais os saberes da ciência linguística funcionam na constituição de um curso de Letras voltado à formação de professores de língua portuguesa. Ancoramo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), de modo que nosso percurso de análise se faz a partir de um arquivo documental-institucional em que tomamos como *corpus* de análise o discurso *sobre* o curso de licenciatura plena em Letras da UNOCHAPECO-SC. Analisamos a constituição desse curso a partir dos quadros de formação docente, da organização disciplinar das matrizes curriculares e da formulação dos ementários das disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual, Linguística e Estudos Linguísticos, representativos de diferentes momentos do curso, e neles mobilizamos as categorias teóricas de efeitos de identificação, interdiscurso e intradiscurso em nosso gesto analítico. Por meio da análise dos materiais de arquivo, pontuamos que: a fundação do ensino superior no oeste catarinense é marcada pelo processo de interiorização do ensino superior, por meio das fundações de ensino, sendo que nessa constituição há ressonâncias e deslocamentos dos modelos de ensino superior que se constituíram na história da educação brasileira; o curso de Letras tem sua constituição marcada pela necessidade de atender à legislação educacional em vigor nos anos finais da década de 1980 e, também, às necessidades da comunidade regional em relação à qualificação de profissionais para a área educacional; o quadro de professores é marcado por uma formação docente interiorizada; e as matrizes curriculares sofreram consecutivas alterações marcadas por necessidades de ordem mercadológica e de ordem legal. Em relação aos ementários das disciplinas curriculares, chegamos à constituição das seguintes categorias de análise: (pro) fusão de saberes; (con) fusão entre saberes; identificação/confronto de saberes e pedagogização/didatização de saberes. Entendemos que as relações de (pro) fusão, (con) fusão, identificação, confronto e pedagogização/didatização de saberes se fazem, no nível de constituição, pelo funcionamento do interdiscurso sobre o que já foi dito, sobre o repetível. Nessas relações, observamos também o funcionamento intradiscursivo que é do nível da formulação, na qual se realiza o trabalho de articular os sentidos dispersos no interdiscurso. Consideramos que o funcionamento dessas relações de saberes marca a constituição de um lugar de entremeio na relação Linguística e ensino e que essa relação de entremeio está marcada na articulação intradiscursiva, possível apenas porque funciona no nível interdiscursivo, marcando, assim, um alargamento do objeto da Linguística.

Palavras-chave: Análise de Discurso; História das Ideias Linguísticas; Disciplina de Linguística, Formação de Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

LINGUISTICS AND TEACHING: THE MIDDLE-GROUND DISCOURSE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' TRAINING

Author: MARY NEIVA SURDI DA LUZ

Advisor: AMANDA ELOINA SCHERER

Place and date of defense: Santa Maria, November xx, 2010.

This study aims at investigating how and which theoretical aspects of linguistics are effective for implementing a Letters course directed across the educations of Portuguese language teachers. This doctoral dissertation is anchored to a theoretical-methodological perspective of the French discourse analysis which dialogues with the History of Linguistic Ideas. Our analysis is carried out through a documental investigation of a corpus of analysis containing accounts on the Letters course, specifically at UNOCHAPECÓ – a community college in Santa Catarina, Brazil. In this study we looked upon the constitution of such course considering the faculty of this institution and the disciplinary organization of the syllabuses referring to the following subjects: Portuguese language; Comprehension and written production, Linguistics and Linguistic Studies as being representatives of distinct moments of the course. Also, we established theoretical categories with the purpose of identifying the inter and intradiscourses related to these subjects as an analytical-oriented practice. By means of this documental analysis, we pointed out the following most important aspects: the foundation of higher education in the western part Santa Catarina is characterized by being supported by education foundations and in their constitution it is observed a distinguishable difference from the model of higher education if compared to the rest of the country. This course here being mentioned is legally bound to obey the common legislation of the State and in the late 1980s, taking into account the need of the local communities for qualified professionals, the faculty members in these institutions started being characterized by being locally trained. As a result of this characteristic, the syllabuses were changed in order to comply with the local market need and the current legislation. Regarding the syllabuses of the curricular subjects, we came across the following categories of analysis; (pro)fusion of knowledges, (con)fusion of knowledges, identification and confrontation of knowledges and pedagogization of knowledges. We understand that the relations among the concepts , (pro)fusion of knowledges, (con)fusion of knowledges, identification and confrontation of knowledges and pedagogization of knowledges are established at their constitutional level, referring to how the interdiscourse works while compared to what was produced and what was reproduced. Within these relations we also observed how the intradiscourse is built in the sense of articulating what was fully understood in the interdiscourse. The way these “knowledge relations” work together with the purpose of finding a middle-ground between the inter-winding nature of Linguistics and teaching, and how this inter-winding natures is characterized by an intradiscursive articulation, is the only possible way to work at an interdiscursive level, as a means of broadening the object of linguistics.

Keywords: Discourse Analysis; History of Linguistic Ideas; Linguistics, Portuguese Language Teachers' Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
<i>PONTOS DE ANCORAGEM I: DISPOSITIVO TEÓRICO</i>	19
CAPÍTULO 1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	33
1.1 Discurso <i>sobre</i> a implantação do ensino superior no Brasil: o olhar dos historiadores da educação sob a lente do analista de discurso	34
1.2 Discurso <i>sobre</i> a formação de professores no Brasil	61
CAPÍTULO 2 UM LUGAR PARA SE DIZER: AS LETRAS, A LINGUÍSTICA, OS LINGUISTAS E O ENSINO	81
2.1 O lugar, o entremeio e o lugar discursivo	82
2.2 Um lugar para as Letras: discurso <i>sobre</i> a implantação dos Cursos de Letras no Brasil	86
2.3 Um lugar para a Linguística e para os linguistas: discurso <i>sobre</i> a institucionalização	94
2.4 Discurso <i>sobre</i> o ensino de língua portuguesa: um lugar para a Linguística e para os linguistas	105
<i>PONTOS DE ANCORAGEM II: DISPOSITIVO ANALÍTICO</i>	130
CAPÍTULO 3 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ	139
3.1 O ensino superior no oeste catarinense: da criação da FUNDESTE à implantação da UNOCHAPECÓ	139
3.2 A formação docente na constituição do Curso de Letras	152
3.3 Discurso <i>sobre</i> a constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ: os modos de organização disciplinar nas matrizes curriculares	161
3.4 Tramando os fios do discurso <i>sobre</i> a implantação do ensino superior e <i>sobre</i> o Curso de Letras	178
CAPÍTULO 4 (D)O LUGAR DA LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ	180
4.1 Saberes em funcionamento	180
4.2 O funcionamento intradiscursivo: em busca do fio discursivo nos estudos linguísticos do Curso de Letras	185
4.2.1 O funcionamento interdiscursivo: a (pro) fusão de saberes no ensino de Linguística	191
4.3 O funcionamento interdiscursivo: (con) fusão de saberes - Língua Portuguesa e Linguística	201
4.4 O funcionamento intradiscursivo: em busca do fio discursivo no estudo da língua portuguesa	210
4.4.1 O funcionamento interdiscursivo: identificação/confronto de saberes -	

o lugar da gramática tradicional	217
4.5 A (pre)ocupação com o ensino de língua portuguesa e com a formação de professores na constituição e na formulação disciplinar	222
4.6 Articulando saberes	230
EM BUSCA DE UM PONTO FINAL.....	234
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXOS	252

INTRODUÇÃO

*“... do ponto discursivo, não há ponto final como não há começo absoluto”
(ORLANDI, 2005a, p. 114).*

O trabalho aqui desenvolvido é marcado por vários momentos, por diferentes sentimentos e por muitas dúvidas e mudanças. Nele também estão as marcas de uma trajetória pelo mundo das letras e em um curso de Letras. Marcas de alguém que, lecionando há 21 anos, teve como um de seus primeiros desafios ensinar crianças de uma comunidade de baixa renda a dominar, mesmo que num desejo ilusório, o mundo das letras. Éramos sujeitos que juntos aprendíamos e errávamos (nos vários sentidos possíveis de “errar”). Acreditamos ter sido daí que nasceram duas paixões: pelas letras e pelo processo de ensinoaprendizagem.

Passadas duas décadas, muitas coisas mudaram. Os sujeitos não são mais os mesmos. E falamos aqui da posição de um sujeito discursivo (Cf. ORLANDI, 2005a, 2005b), pensado como uma posição entre outras, um “lugar” que ocupamos para sermos sujeito do que dizemos. Agora, o que acreditamos dever dizer é determinado, sobretudo, pelos caminhos que temos traçado em nossa prática profissional e em nossa formação acadêmica.

Também, é preciso dizer que falar sobre o ensino das letras e nas Letras, sobre a formação e práticas de professores de língua portuguesa, é falar sobre algo que vem constituindo nossa identificação como professora e pesquisadora. Em nossa trajetória acadêmica, algumas questões inquietaram-nos por um bom tempo. Elas diziam respeito à constituição identitária do professor de língua portuguesa: como o sujeito professor de língua portuguesa constrói sua identidade? Que discurso, quais saberes e quais práticas deixam marcas no seu dizer? Que sujeito é

esse que ao mesmo tempo em que tem o novo à sua frente, não abandona a tradição? Tais questões deram origem ao projeto inicial de tese, apresentado ainda no momento de inscrição ao processo de seleção, em outubro de 2006. No entanto, aos poucos entendemos que tais inquietações já haviam encontrado, nos trabalhos de autores como Coracini (2003), Eckert-Hoff (2002; 2003), Oliveira (2006) e Albuquerque (2006), várias respostas.

No primeiro semestre de 2008, cursamos a disciplina de História do Conhecimento Linguístico, ministrada pela Prof.^a Dr. Amanda Eloina Scherer, e então redirecionamos nosso projeto de tese, pois não parecia mais suficiente ficarmos na escuta e analisarmos o modo como os sujeitos discursivizam as suas práticas, ou seja, como o sujeito materializa discursivamente a sua prática, temática essa, como afirmamos, largamente já trabalhada por vários pesquisadores. Também, as novas perspectivas teóricas às quais nos inscrevíamos indicavam que era possível, por exemplo, olharmos para fatores ligados à exterioridade¹ como constitutivos e determinantes das práticas discursivas. Do mesmo modo, permitiam olharmos, por exemplo, para a história das instituições, não de uma perspectiva temporal e descritivista, mas considerando, sobretudo, que o discurso sobre as instituições é marcado pela historicidade. A partir dessas perspectivas, vislumbrou-nos uma nova possibilidade de pesquisa: a formação de professores sob as luzes da Análise de Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas.

Sabemos que é difícil tentar determinar em que momento uma questão de pesquisa se formula. No entanto, partindo da definição de horizonte de retrospectão, pensada por Auroux (2008) como o conjunto de conhecimentos antecedentes que foram produzidos antes de se começar a resolver um problema, assim como da noção de que não há conhecimento instantâneo, pois ele tem relação direta com a temporalidade e de que é necessário tempo para saber, compreendemos que a questão de tese que apresentamos a seguir venha sendo formulada desde a nossa formação inicial, na graduação em Letras, no início da década de 1990, quando pela primeira vez tivemos contato com a disciplina de Linguística e, desde lá, seu entremeio com a Educação. Ainda, em nossa formação no mestrado, nos anos de

¹ Entendemos o termo *exterioridade*, no sentido proposto pela AD, como uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer, ou seja, situação, contexto históricossocial, ideológico, interlocutores. “A exterioridade não tem a objetividade empírica do ‘fora’ da linguagem” (ORLANDI, 2004, p. 38).

1996 e 1997, com a investida na Linguística pela área da Semântica Cognitiva, bem como na experiência no ensino superior, na formação de professores de Letras e Pedagogia, com foco no ensino de língua portuguesa.

Nesse entremeio, entre a formação inicial, a formação em pós-graduação e a prática profissional, entendemos que havia espaço para diferentes perspectivas quanto ao lugar e à função dos saberes vinculados à ciência Linguística e dos linguistas nos cursos voltados à formação de professores de língua portuguesa. Por um lado, a preocupação com o ensino de língua portuguesa, com o processo educativo, mostrava-se constitutiva de sua organização tanto em termos de prática científica quanto de organização disciplinar, e, por outro, havia uma organização que se pretendia despreocupada desse tipo de investigação. O que nos inquietava era o funcionamento² dessa primeira perspectiva, na qual significavam saberes do campo científico da Linguística em relação ao campo educacional, tanto na formação de professores quanto no ensino de língua portuguesa.

A fim de compreendermos como se constituiu o funcionamento dessa relação entre os saberes vinculados à ciência linguística e ensino de língua portuguesa, foi necessário então tomarmos posição e promovermos um deslocamento em nossa trajetória como pesquisadora, para enfim assumirmos como aporte teórico-metodológico a articulação entre a Análise de Discurso (doravante AD³) e a História das Ideias Linguísticas (doravante HIL). Como salienta Nunes (2008), um dos pontos de contato dessa articulação consiste na visão histórica da ciência e, em especial, do que se tem chamado de “ciências da linguagem”. Assim é que assumimos a posição de “analista de discurso que faz história das idéias linguísticas” (Ibid., p. 108).

Depois de posicionarmo-nos teoricamente, elegemos como objeto de estudo para esta tese⁴ o discurso *sobre* o Curso de Letras da UNOCHAPECÓ-SC, voltado à

² “A noção de funcionamento, estendida para o discurso, faz com que não trabalhem apenas com o que as partes significam, mas que procuremos quais são as regras que tornam possível qualquer parte” (ORLANDI, 2004, p. 80).

³ Tomamos, neste trabalho, as formulações teóricas advindas da Análise de Discurso de Linha Francesa, fundada por Michel Pêcheux e, atualmente, desenvolvida por Eni Orlandi (e outros) no Brasil.

⁴ Este trabalho de tese vincula-se ao projeto *Linguística no sul: estudos das ideias e organização da memória dos anos 80 a 2000* (Registro GAP: 019213), sob coordenação da Prof.^a Dr. Amanda Eloina Scherer.

formação de professores de língua portuguesa e fundado nos anos finais da década de 1980 do século XX. Devemos apontar que nessa universidade tivemos a nossa formação inicial, na graduação em Letras, e, nela, também tivemos a oportunidade de lecionar várias disciplinas de Linguística por quase 15 anos. Essa experiência profissional, aliada à formação em pós-graduação, ajudou-nos a determinar um percurso de pesquisa que se constituiu em torno do objeto **Linguística e ensino de língua portuguesa**. Como esse tema tem sido discutido há pelo menos três décadas, nesta tese decidimos perscrutá-lo em seu funcionamento em um curso de Letras voltado à formação de professores de língua portuguesa. Desse modo, nossa investigação está centrada na relação entre a ciência linguística e o ensino de língua portuguesa, especificamente no âmbito da formação inicial de professores de língua portuguesa, e não na prática de ensino de língua portuguesa na educação básica.

Considerando a perspectiva teórica em que nos inscrevemos, entendemos que o gesto interpretativo deve levar em conta que “toda história começa sempre antes” (ORLANDI, 2001, p. 18) e que, na relação língua/sujeito/história, também se deve considerar a relação com a exterioridade como constitutiva do processo discursivo. Assim, é preciso olhar para o “vem antes” e compreender como a história de um curso e de uma instituição vai se constituindo e de que modo, nessa história, ressoa o que vem antes, ou seja, é necessário olhar para como a memória funciona, atualiza-se e é ressignificada em cada contexto sócio-histórico-ideológico, no qual outros sujeitos e outros saberes significam constituindo um espaço para a heterogeneidade⁵.

Partindo de tais considerações, delimitamos como questão de pesquisa a seguinte formulação: **como e quais os saberes da ciência linguística funcionam na constituição de um curso de Letras voltado à formação de professores de língua portuguesa?**

O contexto sócio-histórico de fundação do curso de Letras da hoje UNOCHAPECÓ é determinante para a compreensão de suas especificidades, uma vez que tal curso é afetado pela constituição do discurso da mudança no ensino de língua (PIETRI, 2003) que emerge nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980. Nessa época, tomam corpo os discursos sobre a necessidade de se repensar os rumos do ensino de língua portuguesa e sobre o papel da Linguística

⁵ Empregamos *heterogeneidade* no sentido de *diferença*, como proposto em Orlandi (1990).

nessa reformulação. É após essa emergência que o curso em foco configura-se, sendo, pois, afetado e determinado por essas condições de produção. Também, é significativo na constituição do curso de Letras da UNOCHAPECÓ o papel desempenhado pelo linguista João Wanderely Geraldi, que prestou assessoria no processo de reformulação do curso, deixando suas marcas na memória e no discurso *sobre* tal curso. Nossa hipótese de trabalho, que moveu a escritura desta tese, é de que a disciplina de Linguística ensinada nos cursos de Letras voltados à formação de professores de língua portuguesa, assim como os linguistas (pre)ocupados⁶ com o ensino da língua portuguesa, constituem-se em um entremeio entre os saberes da ciência linguística e os saberes do campo educacional, lugar esse que não se confunde e nem se funde com outros espaços e saberes já institucionalizados e disciplinarizados. Diante dessa hipótese e considerando que nosso objeto de estudo vincula-se à formação de professores em nível superior, as seguintes questões orientaram nossa leitura e são retomadas ao longo do gesto interpretativo:

a) Como se constituiu o ensino superior e a formação de professores no Brasil? Como essa constituição foi afetada pelas condições de produção socioeconômicas?

b) Como se constituíram os cursos de Letras em instituições de ensino superior no Brasil?

c) Como se deu a entrada da ciência linguística e dos linguistas nas instituições de ensino superior, nos cursos de Letras e nas discussões/formulações sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil?

d) Como se constituiu o ensino superior em Chapecó-SC, especificamente na UNOCHAPECÓ? Como aí ressoa a memória dos diferentes modelos de ensino superior que se sucederam na história do ensino superior brasileiro?

e) Como se constituiu o curso de Letras nessa instituição de ensino superior

⁶ Neste trabalho, empregamos a expressão “voltados à formação de professores” para delimitar o escopo de nosso objeto de pesquisa, uma vez que existem cursos de Letras Bacharelado e Letras Licenciatura. Nosso foco está centrado nas Licenciaturas, deste modo, o que está escrito e analisado nesta pesquisa tem um olhar direcionado aos cursos que formam professores, o que não se pode aplicar aos cursos de bacharelado em função de seus objetivos formativos constituírem-se de modo diferenciado. Empregamos a grafia *(pre)ocupados* por entender que o sentido desejado é o que dá conta da noção de preocupação (de quem pensa, discute, reflete *sobre*) e também de ocupação (de quem trabalha *com*).

e que memória ressoa nessa constituição?

f) Qual o lugar e o papel dos linguistas no processo de constituição/reformulação desse curso? De que lugar eles falam e que saberes mobilizam?

g) Como e quais saberes do domínio da ciência Linguística funcionam na organização curricular, na organização disciplinar e nos demais textos que registram o discurso *sobre* esse curso? E, nesse funcionamento, que memória ressoa e qual é o lugar da ciência linguística na formação de professores de língua portuguesa?

Para responder à questão de pesquisa e aos demais questionamentos, organizamos este trabalho de tese em quatro capítulos: nos dois primeiros, focamos a escrita na história das instituições e, nos dois seguintes, na história de uma instituição⁷. Antecedendo os Capítulos 1 e 2, apresentamos o dispositivo teórico intitulado **PONTOS DE ANCORAGEM I: DISPOSITIVO TEÓRICO**, no qual trabalhamos as principais noções teóricas que mobilizam e são mobilizadas na escritura da tese. Antecedendo os Capítulos 3 e 4, **PONTOS DE ANCORAGEM II: DERIVA ANALÍTICA** apresenta o dispositivo analítico empregado nesta tese, formulado e acionado no processo de análise.

No Capítulo 1, **O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**, tratamos da fundação do ensino superior no Brasil e dos diferentes modelos de ensino que foram implantados, procurando analisar como tais modelos são marcados por determinadas condições de produção, sócio-históricas e ideológicas. Cada modelo é marcado por uma discursividade e ao, mesmo tempo, traz ressonâncias⁸ de outros modelos.

⁷ Apoiamo-nos no que postula Guimarães (2004) quando este afirma que o trabalho na história das ideias linguísticas envolve três tipos de elementos: as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção do conhecimento e as obras que formulam esse conhecimento. Interessa-nos, então, olhar para a história das instituições, considerando ainda que tal história pode ser observada de dois modos: uma instituição em seu conjunto, como a instituição escolar e, no caso de nosso trabalho, a instituição de ensino superior; ou uma instituição específica no interior de um conjunto de instituições, no caso de nosso trabalho, uma instituição de ensino superior no oeste catarinense, a UNOCHAPECÓ e, dentro dela, o curso de Letras.

⁸ Entendemos com base em Serrani (1993). Para a autora, a ressonância discursiva acontece quando marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de sentidos predominantes. A ressonância discursiva é revelada no que é dito (na cadeia, no eixo da formulação), sendo, assim, caracterizada pela repetição de determinadas unidades linguísticas ou maneiras de dizer que mobilizam o interdiscurso (eixo da constituição dos sentidos) na construção de representações de sentidos.

No Capítulo 2, **UM LUGAR PARA SE DIZER: AS LETRAS, A LINGUÍSTICA, OS LINGUISTAS E O ENSINO**, a partir das noções de *lugar* e de *entremeio*, refletimos sobre como se dá a *constituição de um lugar para se dizer*: o lugar dos cursos de Letras nas Faculdades de Filosofia; o lugar da Linguística no currículo dos cursos de Letras; e o lugar da Linguística no ensino de língua portuguesa. São lugares que se tocam e que mostram como se constitui o lugar institucionalizado de onde se pode e se deve dizer sobre a Linguística e o ensino de língua portuguesa.

No Capítulo 3, **SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ**, analisamos a constituição do ensino superior no oeste catarinense e focamos nosso olhar na história da UNOCHAPECÓ, procurando compreender como a memória discursiva - entendida como as possibilidades do dizer - do ensino superior brasileiro, ressoa via interdiscurso e é ressignificada na constituição desse ensino. Neste capítulo, também iniciamos a análise do arquivo documental/institucional, a partir do qual revisitamos o discurso *sobre* a constituição e a reformulação do curso de Letras da UNOCHAPECÓ pelo percurso de análise da formação docente e das organizações curriculares, observando os sentidos que aí se constituem e entram em funcionamento.

No capítulo 4, **(D)O LUGAR DA LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ**, analisamos como e quais saberes vinculados à ciência linguística estão marcados na formulação dos ementários de disciplinas curriculares; como esses saberes se vinculam a saberes que advêm da área educacional, marcando a (pre)ocupação dos linguistas e da Linguística em torno do ensino da língua portuguesa; e também como se constitui a relação dos saberes linguísticos com os saberes da gramática tradicional.

Como última parte da tese, em **EM BUSCA DE UM PONTO FINAL** apresentamos nossas considerações finais em relação ao que foi desenvolvido e às respostas às questões que mobilizaram nossa escritura. Na sequência, estão listadas as referências bibliográficas e anexados os principais recortes dos documentos de arquivo consultados.

PONTOS DE ANCORAGEM I: DISPOSITIVO TEÓRICO

*“Ancoragem: s.f. Marinha Ação de ancorar um navio. Posição de um navio ancorado: linha de ancoragem. **Ancorar** v.t. e v.i. Fundear, **lançar âncora**. Fig. Fixar, firmar: **ancorar as ideias em sólida argumentação**. Fig. Persistir, teimar. V.pr. **Basear-se, apoiar-se**”⁹.*

Para dar início ao nosso dispositivo teórico, lançamos nossas primeiras âncoras: a AD e a HIL. Explicitar, descrever e refletir sobre tais âncoras se fez necessário ao nosso exercício de escrita como *analista de discurso que faz história das ideias linguísticas*. Em nossa história, em nossa constituição identitária de pesquisadora das ciências da linguagem, esta tese marca um deslocamento, uma quebra no ritual, um movimento de “troca de âncoras” por meio do qual deixamos o porto, até então ilusoriamente seguro, e deslizamos para nos apoiarmos no entremeio de outra perspectiva teórica que coloca em funcionamento os saberes constitutivos da AD e da HIL.

Na perspectiva discursiva que tomamos como referência para o nosso trabalho, o processo de produção do discurso envolve três momentos: o da constituição, o da formulação e o da circulação. Tais momentos são tratados com propriedade por autores do campo, em especial Eni Orlandi, e não nos deteremos exaustivamente sobre tais conceitos, pois o que nos interessa, neste momento, é pensar sobre o processo de formulação deste trabalho de tese. É no espaço da formulação, nas palavras de Orlandi (2005a, p. 09), que a “linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que sujeito se mostra (e se esconde)”. Pois, “formular é dar corpo aos sentidos” (Ibid., p. 09) e “é a atualização,

⁹ Fonte: <<http://www.dicio.com.br/>>.

a textualização da memória” (Ibid., p. 16).

Entendemos que o processo de formulação, de escritura deste texto teve início com a formulação de nossa questão de pesquisa e tomou corpo pela leitura/análise/textualização/discursivização de diferentes textualidades escritas e inscritas na história. Essas textualidades formam uma “rede de memória” que vem de diferentes lugares e tempos da história e se entrecruzam no discurso *sobre*: história do ensino superior no Brasil; história da formação de professores no Brasil; história da institucionalização da Linguística e dos linguistas no Brasil; história da fundação dos cursos de Letras e história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Reencontramos os traços dessa história, atualizados via memória, em novos tempos e lugares outros no discurso *sobre*: a história da fundação de uma instituição de ensino superior no oeste catarinense e de um Curso de Letras nessa instituição.

Como já assinalamos na parte introdutória de nosso trabalho, tomamos como aporte teórico-metodológico a articulação entre dois domínios¹⁰: a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas. Destacamos que, no percurso de escrita desta tese, em especial nos momentos em que se fez necessário colocar em cena o dispositivo analítico e de propor modos de ler a materialidade linguística, a retomada de algumas noções teóricas advindas da AD foram fundamentais. Tais noções são basilares no constructo teórico da AD e, mesmo que soe estranho apresentá-las em um trabalho de tese, também é preciso (re)lembrar que nossa história de formação e de pesquisa não se fez em AD, que este trabalho marca um deslocamento em nossa trajetória e que uma história pode ser negada, mas nunca apagada. Dizer isso é importante para compreender o porquê do retorno à base teórica que é marcada nesta parte do trabalho.

A análise de discurso francesa, nas palavras de Orlandi (2005b), configura-se como herdeira de três regiões do conhecimento, de tal modo que entrelaça constructos oriundos da Psicanálise, ao repensar as questões de sujeito, por meio de uma releitura lacaniana de Freud; do Materialismo, ao reler Marx e propor que a materialidade discursiva é de caráter ideológico; e da Linguística, ao retomar a noção de língua, relendo Saussure e interrogando sobre método e objeto. Como

¹⁰ Empregamos a designação ‘domínios’ com base em Nunes (2008) e por entendermos que essa designação coaduna com nosso trabalho, já que defendemos a ideia de que a Linguística ensinada nos cursos de Letras, voltados à formação de professores, constitui-se por saberes advindos de diferentes domínios de saber.

uma disciplina que se faz no “entremeio”, a AD constitui-se como “uma disciplina não positiva, isso porque ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 2005b, p. 23). A AD, segundo Orlandi (1990, p. 25), objetiva construir um método de compreensão dos objetos da linguagem, tomados como fatos, e se constitui como uma disciplina de entremeio, construindo “um lugar particular entre a linguística e as ciências das formações sociais”. Para Orlandi, a AD se constitui como:

[...] uma forma de conhecimento de entremeio que, justamente, põe em questão as maneiras de ler, propõe a crítica às evidências, expõe o olhar do leitor à opacidade do texto e que assim produz um modo de relação com a interpretação que, como diz Pêcheux, é uma questão de política. É uma questão de responsabilidade (ORLANDI, 2002, p. 63).

Orlandi (2004) julga inadequado considerar a AD como uma interdisciplina, pois ela não é a mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa. A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade, de tal modo que a linguagem tem de ser relacionada com a exterioridade para que, nesse movimento, seja possível apreender seu funcionamento. A AD constitui-se como uma disciplina de entremeio, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e a exterioridade constitutiva, e é esse aspecto que tomamos como basilar em nossa tese: o exterior como constitutivo dos processos discursivos.

Uma vez que entendemos que nosso trabalho se faz no entremeio entre a AD e HIL, não objetivamos fazer uma aplicação dos conceitos advindos da AD sobre a HIL, ou sobre a história das instituições, mas, sim, compreender a relação constitutiva entre a linguagem e a exterioridade. Segundo Nunes (2008), a AD, por se constituir como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que leva em consideração a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, contribui consideravelmente para o estudo das ideias linguísticas, pois as leituras realizadas remetem o discurso as suas condições de produção.

Por seu turno, a História das Ideias Linguísticas tem como marco inicial, no Brasil, um projeto colaborativo entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), datado de 1987. Nas palavras de Nunes (2008), a HIL se historiciza no Brasil sob o aporte dos trabalhos de Sylvain Auroux,

desenvolvidos na França, e a partir de trabalhos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores sob a liderança de Eni Orlandi¹¹, grupo esse que, também em 1987, dá início no Brasil ao projeto de área intitulado “Discurso, Significação, Brasilidade”. Destaca-se que o programa de pesquisa então proposto objetivava aliar a história da construção do saber metalingüístico com a história da constituição da língua nacional, com vistas a contribuir com o modo de pensar e trabalhar as questões de língua. De acordo com Orlandi (2001), isso se fez possível porque a reflexão proposta se inscreveu nas então chamadas “novas práticas de leitura”, vinculadas à análise de discurso francesa, que têm como marca “relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito” (Ibid., p. 07).

Em nosso trabalho, consideramos que as seguintes noções configuram-se como o fio teórico que permeia o olhar histórico-discursivo: língua/discurso/discursividade, história/historicidade e memória discursiva/interdiscurso/intradiscurso. Tais noções nos ajudam a construir nosso dispositivo teórico ao mesmo tempo em que direcionam o nosso olhar analítico ao intentarmos apreender o funcionamento da linguagem em relação à sua exterioridade constitutiva.

Ao nos filiar-mos à AD, o primeiro deslocamento que assumimos é em relação ao objeto que se toma para análise. A AD, nas palavras de Orlandi (2005b), como o próprio nome indica, não trata da língua nem da gramática, embora se interesse também por elas. A AD vai tratar do *discurso* que, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso e de movimento. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Ibid. p. 15). Nessa perspectiva, a língua é base material do discurso, é condição de possibilidade do discurso. Em outros termos, a língua constitui o lugar material, a base na qual funcionam os processos discursivos, fonte de produção de efeitos de sentido.

Courtine (1999) insiste na ideia de que na AD não é da *língua* que se trata, mas sim do *discurso*, pois se trata de uma ordem própria que é distinta da materialidade da língua, no sentido atribuído pelos linguistas, mas que se realiza na

¹¹ Orlandi (2001) relata a constituição de tal projeto, no Brasil, a partir da apresentação da obra **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**.

língua. O que importa não é a ordem do gramatical, mas sim a ordem do enunciável, a ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito do seu discurso e ao qual ele se assujeita.

Para a AD, a *língua* não é um código pois não há separação entre emissor e receptor, tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, etc., dado que eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Ao invés de se pensar em mensagem, o que se propõe é pensar em discurso, uma vez que o que está em jogo não é mais uma visão pragmática de língua e de processo comunicativo, e, sim, a relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história no funcionamento da linguagem. “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005b, p. 21). Desse modo, a AD trabalha a relação da língua com a exterioridade, sendo que a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é o que se tem chamado de discursividade, tal como destaca Silveira (2006, p. 09):

É Pêcheux quem nos convida a pensar sobre a necessidade de abertura das questões da linguagem, caminhando em direção à discursividade, pois para ele já estava muito claro que é no discurso que podemos perceber o lugar onde a história trabalha, fazendo a diferença, pois ela comporta o contraditório, o conflitante, o instável.

É nesse sentido que em nosso trabalho tomamos o *discurso* como posto de observação, para a partir dele analisarmos os modos de inscrição da história e dos sujeitos na materialidade da língua, cujos efeitos de sentido são sempre múltiplos, instáveis e afetados pela exterioridade, por isso, pela história.

Uma observação que precisamos fazer é em relação à concepção de história em que nos ancoramos, tendo em vista que a *história* organiza-se a partir das relações com o poder, por meio de práticas sociais e, portanto, não se prende a cronologias. De acordo com Orlandi (2005b, p. 20),

[...] o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata

como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto lingüístico-histórica.

Quando passamos a observar o modo como a história inscreve-se no discurso, produzindo sentidos, temos o que é designado de historicidade. A *historicidade* é uma relação constitutiva entre a linguagem e a história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos. Os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são produzidos. Dito isso, devemos considerar que, do mesmo modo que a história contada pelo historiador não é transparente, os gestos que realizamos como analistas também não o são. No entanto, os fatos significam e precisam ser interpretados, pois é “pelo discurso que a história deixa de ser vista apenas como evolução” (FERREIRA, 2005, [s.p.]).

Para Nunes (2007), a *história* deve ser vista como constitutiva na produção de sentidos, e o analista, de seu lado, precisa promover o deslocamento história/historicidade, pois é o trabalho com a noção historicidade que permite observar os processos de constituição de sentido bem como o modo como se desconstroem as ilusões de clareza e precisão. Nesse viés, quando se historiciza, as pistas linguísticas “explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos que localizam deslocamentos e rupturas” (Ibid., p. 374). Também, a temporalidade que se institui não é mais a cronológica, e sim a temporalidade dos processos discursivos que se dá quando um discurso remete a outro discurso, postos em diferentes tempos, produzindo assim um novo efeito de sentido neste mesmo efeito de reaparecimento.

Interessa-nos, em nosso trabalho, tomar o discurso em sua materialização na língua, e observar como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o lingüístico. Ou, como diria Pêcheux (1990), no batimento entre a estrutura e o acontecimento, espaço no qual entra em funcionamento a memória, uma memória que retoma e reconstrói.

Memória não diz respeito à memória enquanto função psicológica individual. Também, não significa depósito de conteúdo homogêneo. Trata-se, como afirma Pêcheux, de "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos,

réplicas, polêmicas e contra-discursos” (1999, p. 56). Achard, por sua vez, complementa essa concepção do seguinte modo: “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (2007, p. 17). Assim é que a AD se interessa pela memória discursiva que, para Pêcheux, deve ser entendida “[...] nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (1999, p. 50). O autor considera a memória como estruturação da materialidade discursiva entendida como dialética da repetição e da regularização, de tal forma que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Orlandi (2006) aponta três noções de memória: memória discursiva ou interdiscurso, memória institucional (arquivo) e memória metálica. A memória institucional, que a autora tem chamado de memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as instituições (escola, museu, eventos, etc.) praticam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, o que contribui na individualização dos sujeitos pelo Estado. Já a memória metálica, ou seja, a produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem, é a memória da máquina, da circulação em massa, que não se produz pela historicidade, mas por um constructo técnico (televisão, computador, etc.).

Em nosso trabalho de tese, interessa-nos o funcionamento do interdiscurso em sua relação constitutiva com o intradiscorso, pela observação de como o já-lá emerge e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos de formulação da materialidade linguística que analisamos.

Pêcheux (1995, p. 162) apresenta o interdiscurso como o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”, esclarecendo que também ele é submetido à lei de “desigualdade-contradição-subordinação” que caracteriza a Formação Ideológica. De acordo com Silveira (2004), este todo complexo abriga uma diversidade de saberes (discursivos) que emergem em função de determinadas

condições de produção. E, porque o sentido não está prioritariamente inscrito num lugar, numa determinada formação discursiva,

[...] todos os sentidos estão abrigados potencialmente no âmbito do interdiscurso, lugar do sentido e do não-sentido. O interdiscurso, então, constitui-se como um lugar: todos os sentidos estão lá, mas só vão significar quando convocados por uma determinada Formação Discursiva (SILVEIRA, 2004, p. 40).

Para Courtine (2009), o interdiscurso consiste num processo de reconfiguração incessante produzido pela relação do discurso com seu exterior, relação essa que envolve a repetição, o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação. A delimitação da formação discursiva não é estável, mas se realiza continuamente, redefinindo-se e redirecionando-se.

O interdiscurso corresponde, segundo Orlandi (1990), ao “isso fala”, o sentido já-lá, ao que está na exterioridade constitutiva do discurso, ou seja, ele representa o domínio do saber, da memória da formação discursiva. É nele que se constitui o dizer (o que tem a ser dito *sobre*). É também definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2005b, p. 31). Corresponde, segundo a autora, ao que é chamado de memória discursiva, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo o dizer” (Id., *Ibid.*). Para Orlandi (2007a), o interdiscurso é definido como o conjunto do dizível¹², histórica e linguisticamente definido, pois sempre já há um discurso, e o enunciável é exterior ao sujeito enunciator. São formulações que derivam de enunciações distintas e também dispersas que formam, em conjunto, o que a autora chama de “domínio da memória” (*Ibid.*, p. 88).

Quanto ao intradiscurso, Pêcheux o denominou de “fio do discurso” do sujeito, enquanto funcionamento do discurso sobre si mesmo, ou, ainda, como funcionamento de um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, “uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (1995, p. 167).

Courtine (2009) explicita que o já-dito, tratado também como constituição, pode ser representado como um eixo vertical no qual teríamos todos os dizeres já

¹² Na AD, o dizível é definido, para os sujeitos, pela relação entre formações discursivas distintas (ORLANDI, 1990).

ditos, pertencentes à ordem do interdiscurso. Já o que se está formulando é apresentado em um eixo horizontal, portanto, o eixo da formulação, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas, sendo que essas formulações são da ordem do intradiscurso.

ORLANDI (2005b) afirma que há uma relação necessária entre o interdiscurso (o já-dito) com o intradiscurso (o que se está dizendo). A partir dos já-ditos, constituídos, estabilizados no eixo vertical, produzem-se, conforme a autora (2005c, p. 36), “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” no eixo horizontal. Esses dois conceitos estão imbricados, podendo, para explicitações metodológicas, serem representados em dois eixos que se cruzam: o interdiscurso representa o eixo vertical, no qual teríamos todos os já-ditos, esquecidos; e o intradiscurso assinala o eixo horizontal, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Além de nos ancorarmos nos conceitos apresentados até o momento, para nossa escrita também se fez necessário retomar algumas noções que são capitais para AD e que nos ajudaram a propor os modos de ler nosso objeto. Tais noções são explicitadas a seguir.

Uma das primeiras noções que mobilizamos em nosso percurso pela AD é a de sujeito. De acordo com Orlandi, na AD não vigora a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo; ainda que o sujeito discursivo seja pensado como posição entre outras, “não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (2005b, p. 49). Temos, assim, a noção de sujeito que ocupa um *lugar*, que lhe é determinado pela formação social à qual se vincula. Um bom exemplo para entender isso é verificar que não há uma posição, uma identidade fixa; há, pelo contrário, um movimento migratório de identificações, uma alternância contínua na qual o mesmo sujeito assume diferentes posições. Isso tem uma importância basilar em nossa tese: o sujeito que nos interessa não é o sujeito empírico e individualizado, mas sim o sujeito discursivo que ocupa uma posição, aquele que enuncia a partir de um *lugar* que é sócio-histórico-ideologicamente marcado, senão, determinado.

Para Orlandi (2005b), ao se inscrever na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, do que resulta sua forma sujeito histórica, ou seja, há uma determinação histórica na constituição dos sujeitos. Segundo a mesma autora,

(2005b), o sujeito moderno encontra-se numa contradição: trata-se de um sujeito que é ao mesmo tempo livre e submisso, pois pode dizer tudo o que imagina querer, desde que se submeta à língua. Assim, ele é constituído por uma dupla ilusão: a de que ele é origem do seu dizer e que ele controla o seu dizer.

Na perspectiva teórica que assumimos, consideramos o vínculo sujeito, história e ideologia como constitutivo, de modo que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161). Ao pensar na noção de forma-sujeito, Pêcheux (Ibid.) parte da ideia de que é no processo de interpelação-identificação do indivíduo com uma determinada formação discursiva que se produz o sujeito. O sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva (doravante FD) que o constitui e passa, então, a ocupar um lugar de sujeito do discurso, não mais o lugar de sujeito empírico. Tal identificação é possível porque os elementos do interdiscurso (o já-lá, a memória discursiva), ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Tem-se um sujeito que é historicamente dado, historicamente projetado. Nas palavras de Orlandi (2005b), em toda língua há regras de projeção que permitem que o sujeito passe de um lugar empírico para uma posição discursiva, e são essas posições que significam o e no discurso, em relação ao contexto sócio-histórico e à memória. Ao falar, o sujeito o faz a partir de sua inscrição em uma dada formação discursiva que determina *o que pode e deve ser dito* em uma dada conjuntura. Nesse sentido,

[...] chamaremos, então, de *formações discursivas* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1995, p. 160). [grifos do autor]

A noção de FD desenvolvida por Pêcheux (1995) corresponde a *um domínio do saber* constituído por enunciados discursivos que representam um modo de o sujeito relacionar-se com a ideologia. Nas reflexões de Pêcheux e Fuchs, os autores definem que

[...] as formações ideológicas comportam necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura (1990, p. 166).

As formações ideológicas (doravante FI), para Pêcheux e Fuchs (1990), compreendem o conjunto complexo de atitudes e de representações, nem individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras. A FI é um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social.

Pêcheux (1995) afirma, também, que o funcionamento da Ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeito, acontece por meio do complexo das formações ideológicas e dá a cada sujeito a sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. Ainda, que a

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163). [grifos nossos]

Para constituir-se como sujeito do seu dizer, o sujeito submete-se à língua e, num movimento de interpelação ideológica, filia-se, ou melhor, faz uma tomada de posição que marca sua identificação, sua contrariedade ou sua recusa a diferentes domínios do saber. Ao discutir os desdobramentos entre sujeito da enunciação e sujeito universal, Pêcheux (1995) afirma que é possível constatar que esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades: identificação plena, contraidentificação e desidentificação.

Na primeira modalidade de identificação proposta por Pêcheux (1995), haveria a superposição entre sujeito da enunciação e sujeito universal. Essa superposição revelaria uma identificação plena do sujeito do discurso com a formação-sujeito da FD que o afeta, tendo-se assim o discurso do bom sujeito, nas palavras de Pêcheux (Ibid.). No entanto, o autor aponta que todo discurso marca a possibilidade

de uma desestruturação-reestruturação, assim,

[...] não há identificação plena bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação (PÊCHEUX, 2006, p. 56). [grifos nossos]

Entendemos que se torna problemático falarmos em plena identificação, senão falacioso, uma vez que o sujeito, ao ser afetado por discurso outros, passa por uma reestruturação de sua identificação. Isso nos permite ou mesmo nos obriga a dizer que a identificação do sujeito nunca está completa e plena, pois ela está sempre em um movimento de tensão, sendo por isso parcial e incompleta.

Assim, para Pêcheux (1995), há uma segunda modalidade de identificação, chamada de contraidentificação, que caracteriza o mau sujeito, pois o discurso do sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contra-identifica com a FD dominante. Indursky (2007) afirma que esta tensão entre a plena identificação com os saberes da FD, assim como a contraidentificação com os mesmos saberes ocorrem no interior da FD: o sujeito do discurso questiona saberes pertencentes à FD em que ele se inscreve e, não tendo mais uma identificação plena, abre espaço para uma superposição, incompleta, que permite a instauração da diferença e da dúvida, responsáveis pela contradição no âmbito dos saberes da FD. Nas palavras da autora, “ou seja: esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (Ibid., p. 168).

Cumpramos ressaltarmos que nosso trabalho de tese parte dessa possibilidade de funcionamento, da modalidade de contraidentificação do sujeito, uma vez que ela nos ajuda a explicitar os modos como o sujeito se identifica a saberes oriundos de diferentes FDs que funcionam em dado contexto sócio-histórico.

Além da identificação plena e da contraidentificação, Pêcheux (1995) acrescenta uma terceira modalidade, a desidentificação, na qual o sujeito desloca sua identificação para outra formação discursiva. “Na realidade, o funcionamento dessa ‘terceira modalidade’ constitui um trabalho de (transformação-deslocamento) da forma-sujeito e não a sua pura e simples anulação” (Ibid., p. 217).

A desidentificação (e as tomadas de posição não-subjetivas que dela resultam) se efetua, paradoxalmente, no sujeito, por um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos (representação da necessidade-real na necessidade-pensada), processo no qual a interpelação ideológica continua a funcionar, mas, por assim dizer, contra si mesma (PÊCHEUX, 1995, p. 270).

No texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, Pêcheux apresenta uma retificação acerca do processo de desidentificação em uma nota explicativa:

Esse trabalho de retificação implica entre outros, sobre a noção de ideologia dominada, e também sobre o termo “desidentificação”, que achei por bom propor em 1975. Estou mantendo aqui apenas a questão da disjunção entre sujeito e ego na problemática da interpelação ideológica, em relação com a questão do sentido, portanto, com a questão da linguagem e especialmente da metáfora (1995, p. 306).

O sujeito só se constitui como tal se estiver inscrito em alguma FD, de tal modo que, quando ocorre uma desidentificação, não temos um sujeito vagando pelo infinito, e sim um sujeito que migra para uma região constituída por outros saberes. Assim, podemos entender que o sujeito se constitui por tomadas de posição, efeitos produzidos no e pelo discurso, nos quais temos o que vamos chamar, com base em Pêcheux (2006), de *efeitos de identificação*. Esses efeitos são efêmeros, transitórios e, por vezes, contraditórios e múltiplos. Da mesma forma como não há uma identificação plena, já que o sujeito pode marcar em seu discurso os momentos de infelicidade, também não temos uma desidentificação plena, uma vez que o sujeito vai encontrar abrigo em outros domínios, com outros saberes que lhe deem o efeito, mesmo que sempre provisório, de felicidade, num movimento constante, em um efeito de identificação marcado principalmente pelo funcionamento da contraidentificação.

Além de considerarmos os efeitos de identificação do sujeito, na relação língua/sujeito/história, também consideramos a relação com a exterioridade como constitutiva do processo discursivo, na qual colocamos em funcionamento a noção de *condições de produção*. O conceito de condições de produção (doravante CP), proposto pela AD, compreende os sujeitos e a situação. Em um sentido restrito, as CP correspondem às circunstâncias de enunciação, a um contexto imediato. Em um

sentido mais amplo, que é o que nos interessa em nosso trabalho, as CP incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2005b). Desse modo, na AD, é preciso considerar a relação entre sujeito e os fatores extralinguísticos para que possamos compreender como o discurso, como a produção de sentido é afetada pela relação com a exterioridade. Nesse sentido, Pêcheux e Fuchs (1990, p. 78) afirmam que:

[...] os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos com um funcionamento mas com a condição de apresentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de 'condições de produção'.
[grifos dos autores]

Nessa perspectiva, todo o discurso é marcado por quem o diz e em quais condições (sócio-político-históricas) ele é dito. Em nosso trabalho, ao olharmos para história, o que intentamos é remontar pelos fios do discurso as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico, a fim de observarmos como a exterioridade afeta a produção de discurso. Discurso esse que emana de sujeitos interpelados por e inscritos em um complexo de formações discursivas, marcado pela memória e pelo discurso outro, por isso, lugar do heterogêneo e espaço para o equívoco e para a diferença.

CAPÍTULO 1

O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*“Toda história começa sempre antes”
(ORLANDI, 2001, p. 18).*

A epígrafe que abre esta parte, pelas palavras de Orlandi, sintetiza o modo como entendemos o processo de formulação: é preciso olhar para o que vem antes para compreendermos o percurso da memória e atribuímos sentido à história que se configura no tempo presente. Nessa perspectiva e tendo como aportes teórico-metodológicos a HIL e a AD, entendemos ser necessário postarmo-nos em um “estado de reflexão”, numa relação menos ingênua com as manifestações de linguagem que se materializam em práticas discursivas pela língua. Uma prática discursiva que aqui nos interessa é a do historiador que, do seu ponto de vista, afetado pela ideologia e comprometido com o político, sem a ilusão de estar consciente disso, materializa seus modos de ver e fazer a sua escritura da história.

Para começar a responder à pergunta que move nosso trabalho, neste Capítulo 1 enveredaremos pelos caminhos da história do ensino superior brasileiro e pela história da formação de professores. Tal percurso foi se fazendo necessário porque entendemos que a bibliografia histórica disponível nos ajuda a reconstituir a memória desse ensino, mesmo sabendo dos riscos e das “falhas” de todo processo de reconstituição, já que a memória não pode ser deduzida de um *corpus*, como bem afirma Achard (2007), uma vez que ela funciona ao ser ressignificada em formulações no discurso concreto. Nesse caso, atentamos para o discurso de historiadores da educação que adotam posturas políticas diversas em relação aos

fatos dessa história que queremos contar. Como ressalva, tomamos as palavras de Mariza Vieira da Silva (1998) para reiterar que a produção do conhecimento na área da história da educação brasileira, sob o olhar de um analista de discurso, é quase sempre repetitiva e simplista em suas interpretações, o que nos exige (ou permite) uma leitura não-ingênua e uma postura reflexiva constante.

1.1 Discurso *sobre* a implantação do ensino superior no Brasil: o olhar dos historiadores da educação sob a lente do analista de discurso

Ao olhar para a história do ensino superior no Brasil e tentar identificar nessa história os traços e as marcas que se constituem, se regularizam e se ressignificam, não se pode perder de vista que cada sujeito, cada historiador conta uma história ao seu modo, ou seja, *a sua história*. Cada sujeito, no processo de escritura, registra o seu ponto de vista, seu modo de ler, compreender e discursivizar seu campo de conhecimento, de tal modo que se trata de um “lugar de produção de um saber histórico” (SILVA, 1998, p. 109). É por essa razão que não podemos nos deixar levar por ou mesmo fazermos uma leitura “ingênua”, tomando o discurso *sobre* como verdade inquestionável e fiel a uma realidade: é preciso observar o discurso como um modo de ver e de discursivizar uma história.

Ao trabalharmos com o discurso dos historiadores da educação, consideramos que ele sustenta-se em uma memória histórica, constituindo-se assim em *discurso sobre* a educação e que se funda em outros discursos já ditos em outro tempo e espaço. Inicialmente, é preciso dizer que concebemos discurso *sobre* a partir do que considera Orlandi, tal como

o discurso *sobre* é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) [...] é parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos do discurso *do* [...]. Ele organiza, disciplina a memória e a reduz (1990, p. 37). [grifos da autora]

O discurso *sobre*, nas palavras de Orlandi (1990, p. 37), representa “lugares

de autoridade, constituindo-se como uma das formas mais importantes de institucionalização do sentido”. Isso porque, o sujeito ao enunciar um discurso *sobre*, o faz a partir de um poder a ele investido e conferido pelo lugar de onde fala, o que dá então legitimidade ao seu dizer.

Para efeitos de organização do nosso olhar para a história do ensino superior no Brasil, tomaremos como referência os períodos que convencionalmente foram delimitados a partir do aspecto político da organização social do país: Período Colonial, Imperial e Republicano. Também, centraremos nossa atenção nas condições de produção que afetam a implantação e consolidação do ensino superior no Brasil, até chegarmos à década de 1970¹³. No entanto, consideramos que se tomamos como base teórica uma perspectiva discursiva, somos levados a desconfiar da linearidade dos fatos e do modo como eles são significados, pois “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências” (HENRY, 1997, p. 52).

Antes de adentrar aos fatos históricos, nossa primeira parada para uma reflexão é em torno do sintagma **ensino superior**¹⁴, que repetidamente aparecerá em nosso trabalho. Em sua forma linguístico-gramatical, temos a combinação de um substantivo (**ensino**) e de um adjetivo (**superior**) que compõem um sintagma nominal. Sabemos pela tradição dos estudos gramaticais que uma das funções do adjetivo é qualificar o substantivo, nesse caso, o ensino é qualificado e determinado como superior.

No **Dicionário Interativo de Educação Brasileira**¹⁵, encontramos a seguinte definição para o sintagma:

Ensino superior: Nível escolar que abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos. Também faz parte desse nível de ensino a pós-graduação, que compreende programas de mestrado e doutorado e cursos de especialização.

¹³ Traçamos nosso olhar histórico até a década de 1970, pois esse é o período em que acontece a fundação do ensino superior no oeste Catarinense e da UNOCHAPECÓ em si, da qual faz parte o Curso de Letras que analisaremos na Parte II deste trabalho.

¹⁴ Em termos metodológicos, quando um termo ou expressão estiver com destaque negrito em nosso trabalho, significa que o mesmo será objeto de análise.

¹⁵ Fonte: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=138>>.

Podemos observar de forma pragmática, pelo verbete acima, que o qualificativo superior é aplicado aos cursos realizados após a conclusão do ensino médio. No entanto, de um ponto de vista discursivo, é possível voltarmos nosso olhar para a opacidade de sentido do qualificativo **superior**. Já que tal qualificação nos permite a leitura de vários sentidos possíveis, alguns questionamentos emergem: o ensino é superior somente em relação aos ensinos anteriores? Os ensinos anteriores seriam inferiores? O portador de um título de ensino superior torna-se superior aos não-portadores desse título em quê? Essa opacidade, ou melhor, esse não fechamento do sentido é que nos permite observar que os sentidos estão à deriva e só assumem uma forma possível em determinadas condições sócio-históricas.

Brasil Colônia (1500-1822)

Ao estudarmos a literatura da história da educação brasileira, em especial as que tratam da fundação do ensino superior em solo brasileiro, observamos que os historiadores classificam tal implantação como *temporã* ou *tardia*. Para Mendonça (2000), quando se faz referência à Época Colonial Brasileira, é comum encontrarmos referências à *tardia* implantação da universidade brasileira e também uma comparação entre a América espanhola e a América portuguesa, porque durante o período em que a Espanha espalhava 26 universidades pelas suas colônias, Portugal limitava-se a duas universidades: Coimbra e Évora, ainda no século XVI.

Na visão de historiadores como Mendonça (Ibid.) e Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Portugal realizava uma política de retardamento da implantação do ensino superior em suas colônias, enquanto outros países, como Espanha e Inglaterra, não impediam a expansão do ensino superior em suas colônias. A não implantação de universidades em colônias portuguesas constituía-se em uma estratégia política para

assegurar a dependência das mesmas, pelo menos em relação ao acesso ao ensino superior que, portanto, era somente oferecido em Portugal.

A fundação dos sistemas de ensino, durante o período colonial brasileiro, esteve sob responsabilidade dos jesuítas que desembarcaram em terras brasileiras em 1549, juntamente com Tomé de Souza, o primeiro governador-geral. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha, “fiéis à Igreja Católica Romana, os portugueses para cá transladaram sacerdotes da Companhia de Jesus, que futuramente dariam o suporte espiritual necessário para os ‘civilizados’ súditos da Coroa Portuguesa” (1994, p. 32). Os padres jesuítas vinham com uma tarefa definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: “catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida” (Ibid., p. 41).

Segundo os historiadores, na fase inicial de sua atuação, cabia à Companhia de Jesus a criação de condições mínimas de vida civilizada na Colônia. Uma das ações empreendidas foi a formação de Missões, o Ensino Missionário, que provocava a reorganização total da vida da comunidade, por meio da instalação de práticas cotidianas que os padres conheciam e procuravam reproduzir no Novo Mundo: havia “lugar e tempos próprios para o sono, as refeições e as diversões, assim como lugar e tempo adequados para o trabalho e para a educação” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 43). Promovia-se, então, uma “reculturação” como tentativa de substituir aquele modo de vida dos gentios, por hábitos e modos considerados civilizados. No entanto, ponderam os autores (Ibid.), por mais que os indígenas tenham sucumbido à evangelização, traços de resistência ainda podem ser identificados, como as pinturas e danças que sobreviveram em suas culturas.

Meio século depois de sua chegada, já não eram as Missões o centro da atividade educacional jesuítica: havia, para tanto, os Seminários que estavam sendo instalados desde o início da colonização para garantir a formação de novos quadros para o sacerdócio. Aos poucos, a importância dos Seminários como instituições de ensino foi se ampliando e eles passaram a atender estudantes que buscavam não mais a formação religiosa, mas, sim, a instrução necessária para prosseguir com os estudos na Europa.

De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha, foi nesse momento que aconteceu de forma mais definitiva a ação educacional dos jesuítas no Brasil colônia, pois eles passaram a ser “os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial”

(1994, p. 46). Era uma nova estratégia de combate aos hereges e aos reformistas. Nessa luta, a Igreja Católica recebia o apoio de Portugal que reafirmava sua fidelidade às instituições medievais, como a Igreja, e isolava-se do movimento europeu renascentista e iluminista.

A Coroa Portuguesa elegeu a Companhia de Jesus para o monopólio do ensino na Metrópole e nas Colônias, sendo que os jesuítas montaram um sistema de ensino nos moldes europeus que pouco ficavam a dever de seu modelo inspirador. Segundo Rossatto (2005), o ensino superior praticamente se desenvolveu todo nos colégios jesuíticos e, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas, em 1759, eles já haviam fundado 17 colégios e seminários. O primeiro desses colégios foi criado na Bahia em 1550. Depois, foram criados os colégios nos principais centros da Colônia, principalmente ao longo do litoral nordestino, acompanhando o processo de ocupação do território e dos diferentes ciclos da economia colonial, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Local	Fundação
Colégio da Bahia	Fundado em 1550.
Colégio de São Paulo de Piratininga	Fundado em 1554.
Colégio do Rio de Janeiro	Fundado no século XVI, começou a oferecer Filosofia em 1638.
Colégio de Santos	Possuía cursos superiores desde 1653.
Colégio de Olinda	Fundado no século XVI, iniciou a oferta de cursos superiores em 1687.
Colégio de Recife	Criado em 1678.
Colégio do Maranhão	Começou a oferecer cursos superiores em 1688.
Colégio do Pará	Começou a oferecer cursos superiores em 1695.
Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana	Último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão, em 1750.

Quadro 1: Ensino superior no Brasil colônia. Fonte: adaptado de Rossatto (2005, p. 133).

De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), esse ensino era subsidiado pela Coroa, por meio do repasse da cobrança de impostos. Os cursos oferecidos pelos jesuítas, Humanidades, Filosofia e Teologia, contemplavam desde a formação elementar inicial e secundária à formação superior, com duração de aproximadamente dez anos. No entanto, tais cursos não concediam diplomação, o

que era restrito à Metrópole. Isso forçava os estudantes a concluir seus estudos na Europa, geralmente em Coimbra, como modo de reforçar “os laços de identificação cultural com a ‘pátria-mãe’” (Ibid., p. 48) e impedir o desenvolvimento de uma cultura nacional.

Em meados do século XVIII, no ano de 1759, aconteceu a chamada Reforma Pombalina, que provocou alterações de âmbito econômico, administrativo e educacional. O Marquês de Pombal, dentre outras medidas, expulsou os jesuítas de todo o Império Lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras. No Brasil, para suprir a extinção dos Colégios e como medida paliativa, foram criadas as Aulas Régias, aulas avulsas, subsidiadas por um imposto colonial para continuar a atender a uma parcela reduzida da população.

Apontam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) que os jesuítas foram afastados sob a acusação de serem “retrógrados”, “economicamente poderosos” e “politicamente ambiciosos”. Para o Marquês de Pombal, a permanência dos jesuítas colocaria em risco os projetos de recuperação econômicos e sociais para as Colônias. A Reforma Pombalina, segundo a autora (Ibid.), expressava uma reação da Coroa portuguesa à agonia que enfrentava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da soberania. Apesar da Reforma, a Metrópole e a Colônia não romperam com a Igreja Católica, de tal modo que outras ordens religiosas assumiram a condução da vida espiritual e educacional, como exemplo, a Ordem do Oratório assumiu o controle da Universidade de Coimbra, em uma perspectiva católica mais moderna e com um ensino mais atualizado.

Ao olharmos para a história do ensino no Brasil sob a luz da AD, deparamo-nos com o papel desempenhado pelos jesuítas, uma vez que eles colocam em funcionamento, na implantação do ensino superior brasileiro, saberes que se vinculam ao conjunto de FDs a que se filiam e com as quais se identificam. Retomando Pêcheux, o indivíduo é interpelado em sujeito de seu discurso pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes e porque “os traços daquilo que o determina são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (1995, p. 163)¹⁶. Desse modo, propomos considerar o modelo de ensino desenvolvido pelos jesuítas como representativo de

¹⁶ Grifos do autor.

uma FD que, em dado contexto sócio-histórico e ideológico, delimita o universo do dizível em relação ao ensino superior, o que, de modo bastante sintético, assim configura-se:

Modelo jesuítico
- monopólio da santa fé católica, delegado pelo Estado
- ensino religioso
- evangelização

Quadro 2: Modelo de ensino jesuítico.

Vamos observar nas palavras de Fernando de Azevedo (apud ROSSATTO, 2005), que a expulsão dos jesuítas da Colônia significou a destruição do que havia de educação e de ensino no Brasil, tendo em vista que toda uma organização escolar foi extinta. No entanto, não podemos deixar de chamar a atenção para o tom catastrófico que o historiador assume em seu discurso. Como analistas de discurso, e como diria Orlandi (2005b), postados em “estado de reflexão”, é questionável a ideia de que a expulsão dos jesuítas tenha gerado a destruição absoluta, ou também a extinção de toda uma organização de ensino. Isso implicaria em aceitar o apagamento da história e da memória constitutiva das práticas discursivas bem como o apagamento das FDs e dos saberes a elas vinculados, que funcionam em um dado contexto sócio-histórico.

Ainda em relação à expulsão dos jesuítas, Pfeiffer (2000), ao analisar a obra de José Ricardo Pires de Almeida, *L’Instruction Publique au Brésil*, de 1889, aponta que a noção de *falta* é constitutiva na história do ensino brasileiro. Nas palavras da autora, “se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros” (2000, p. 41). Pfeiffer (Ibid.) pondera ainda que, se na “origem” da educação eram os jesuítas que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos “órfãos”¹⁷ de instrutores. Prossegue questionando: e os alunos formados pelos jesuítas? E os

¹⁷ Grifos da autora.

alunos que se instruíam particularmente? E os que faziam seus estudos em Portugal? Instituiu-se o discurso da falta (Ibid.).

Isso nos leva a entender que há uma discursividade dominante em relação ao modo como se constitui a educação no Brasil e, como parte dessa, o ensino superior, que coloca em evidência o papel dos jesuítas na implantação de um sistema educacional, e a extinção de tal sistema com a expulsão desses jesuítas. Em um gesto de leitura possível, podemos dizer que a expulsão dos jesuítas gerou um “efeito de ilusão de apagamento”, pois, para efeitos políticos, os jesuítas não ocupavam mais o espaço territorial brasileiro; no entanto, todas as práticas que aqui se construíram, por mais de dois séculos, não podem ser apagadas da constituição da memória da educação nacional. Na análise de Pfeiffer (2000), tem-se a instituição de um discurso fundador¹⁸ que define a educação brasileira pela falta, uma falta que é presentificada em contraste com o passado. “É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pelo *era uma vez* sua presença” (Ibid., p. 41)¹⁹. Conforme Pfeiffer (2000), a educação brasileira é discursivamente filiada aos sentidos produzidos pelos jesuítas, assim como a nossa relação com a língua é marcada por tal historicidade fundante.

Considerando-se que a história não pára, que ela está sempre em movimento e que continua sob novas condições, com novos sujeitos e novos sentidos em pleno funcionamento, após a passagem marcante dos jesuítas instaura-se um novo momento na história do ensino superior brasileiro com a chegada da Família Real. A história do ensino superior passou por significativas alterações com a chegada de D. João, em 1808, que viera “escoltado por guarda inglesa e trazendo consigo a Corte instalou a sede do governo no Brasil, transformando em Reino Unido a Portugal” (XAVIER; RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 52). A instalação da sede da Corte no Rio de Janeiro provocou um “inédito influxo cultural e educacional” com um impulso cultural que “marcaria significativamente a vida de todo o país” (Ibid., p. 54). Esse impulso teve origem na urgência de suprir as necessidades para a instalação da sede administrativa do Reino. Houve a criação de novos cursos e instituições educacionais e culturais e a multiplicação de cadeiras de ensino. Assim, foram

¹⁸ Para Orlandi (2003), o discurso fundador se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, produzindo uma ruptura, um deslocamento.

¹⁹ Grifos da autora.

criados os primeiros cursos superiores, como a Academia Real da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810, para a formação de oficiais e engenheiros; em 1808 e 1809, foram criados os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina, para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e Exército; houve também a criação de cursos para a formação de técnicos, nas áreas de economia, agricultura e indústria.

Cunha ressalta que D. João VI teria criado instituições de ensino superior para a formação de profissionais, “conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura” (1988, p. 16), em referência ao fato de o modelo instalado na colônia ser o modelo franco-napoleônico, ou seja, o modelo fundado por aquele que “expulsou” a corte de Portugal.

De acordo com Rossatto (2005), o modelo napoleônico de ensino superior é caracterizado pelo monopólio do Estado, pela laicização do ensino superior, pela fundação das faculdades e pela carreira pelo diploma. O monopólio estatal era caracterizado pela administração centralizada e tinha como objetivos formar os quadros necessários ao funcionamento do Estado, com indivíduos que ao saírem da universidade estivessem aptos a ocupar os seus empregos. O caráter laico era marcado pela obediência aos estatutos e regulamentos não mais da Igreja e sim do Estado. Na França, um decreto de março de 1808, e demais decretos que o sucederam, promoveu profundas alterações no ensino superior, entre elas, a criação de escolas politécnicas e a transformação das universidades em faculdades, direcionadas às seguintes áreas: direito, medicina, teologia, ciências e letras, sendo que as duas primeiras se estabeleceram rapidamente. A fragmentação da universidade em instituições de ensino profissional, segundo Cunha, resolvia dois problemas: “a demolição de um dos aparelhos de formação de intelectuais da antiga classe dominante e a preparação de novos intelectuais para a viabilização do bloco histórico em formação” (1988, p. 13). As faculdades preparavam para a carreira profissional e o diploma tornava-se um requisito para exercer a profissão.

Assim, após a vinda da Corte, dadas as condições de produção, entra em funcionamento um novo modelo de ensino e tem-se a identificação inicial a saberes que se vinculam ao modelo napoleônico de organização do ensino superior. Nesse momento da história do ensino superior brasileiro, os saberes vinculados ao modelo jesuítico são questionados e tem-se um *efeito de identificação*, mesmo que parcial,

ao modelo napoleônico para a organização do ensino, uma vez que se instaura aí uma nova (outra) discursividade dominante, o que dá espaço para o funcionamento do heterogêneo. Dado isso, propomos considerar o modelo napoleônico como representativo de uma FD que, neste contexto sócio-histórico e ideológico, delimita o universo do dizível e provoca deslizes, movimentações, nos modos de pensar e fazer o ensino superior no Brasil.

Esquemáticamente, podemos representar algumas identificações desses dois modelos de ensino elencados por historiadores da educação. Para tal, selecionamos aspectos que consideramos significativos, sentidos nodais para as análises que serão desenvolvidas nos próximos capítulos, mesmo sabendo que um procedimento como esse pode ser limitador, muito embora necessário:

Modelo jesuítico	Modelo napoleônico
<ul style="list-style-type: none"> - monopólio da santa fé católica, delegado pelo Estado - ensino religioso - evangelização 	<ul style="list-style-type: none"> - monopólio estatal - ensino laico - pragmatismo - fragmentação

Quadro 3: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia.

Sobre o Quadro 3, queremos chamar a atenção para o fato de que o funcionamento do modelo napoleônico, na Colônia Brasileira, não é uma simples transposição do modelo que se instalou na França. Esse modelo é, em solo brasileiro, historicizado de modo diferente, ou seja, tem um modo diferenciado de formulação. Devemos considerar que Portugal, mesmo depois de “expulsar” os jesuítas de suas colônias, não rompeu com a Igreja Católica. Além disso, se no modelo jesuítico que funcionou durante o período colonial o monopólio do ensino era o postulado pela Igreja, quando entrou em funcionamento o modelo napoleônico o monopólio passou a ser do Reino, que, no entanto, não havia rompido com a Igreja.

O efeito de identificação ao modelo napoleônico nessa fase da história pode até causar algum estranhamento, uma vez que a história ‘oficial’ nos conta que a Família Real transfere-se para a Colônia para fugir da invasão das tropas francesas.

No entanto, a identificação, mesmo sempre incompleta, se dá no plano das ideias, por isso ideológico. Apesar de existir uma disputa política pela dominação de espaços geográficos, pela expansão territorial militar, no campo ideológico, quando se trata de políticas para implantação do ensino superior, ou seja, de um pensamento educacional, encontramos um efeito de identificação. Ou seja, tem-se uma disputa pelo espaço territorial e uma unidade ideológica em relação ao projeto educacional. Tanto que, segundo Rossatto (2005), o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas e, durante o período colonial, foram criadas cadeiras isoladas de ensino superior. Cunha (1988), em tom irônico, diz que se a classe dominante portuguesa fugiu quando da invasão das tropas napoleônicas, mas que, antes disso, já *haviam recebido de braços abertos o pensamento educacional francês*²⁰, ou seja, o efeito de identificação ao modelo napoleônico.

Nessa conjuntura, a implantação do ensino superior no Brasil estava caracterizada por uma identificação ideológica a partir da qual a educação deveria estar a serviço do Estado e desvinculada da educação religiosa: determinava-se o que poderia e o que deveria ser dito. Afinal, cada FD define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição-sujeito, em uma determinada conjuntura. O conjunto de FDs define o universo do dizível e especifica o limite do dizer para os sujeitos em suas diversas posições.

As instituições de ensino superior criadas por D. João VI, na sua grande maioria, estavam marcadas por uma preocupação pragmática de formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino. Esse pragmatismo é justificado pelo efeito de identificação que se tem ao modelo napoleônico de ensino superior.

Brasil Imperial (1822 – 1889)

De acordo com Orso (2001), as preocupações iniciais dos políticos do Primeiro Império em relação à educação brasileira não foram com o ensino primário

²⁰ Grifo nosso.

e secundário, e sim com o ensino superior, o que se justificava pela necessidade de se organizar um País recém independente, ou seja, pelas condições de produção em dado momento da história.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) afirmam que, após a Independência, em 1822, com a fundação do Império do Brasil, foram encaminhadas medidas institucionais que tinham o caráter de criação de um sistema de ensino. No entanto, aponta a autora, havia um grande desajuste entre as medidas legais e as condições concretas de sua efetivação. Um desses descompassos é exemplificado pelos debates realizados pela Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, em torno do Projeto de Criação de Universidades, por meio do qual se propunha a criação imediata de pelo menos duas universidades no país. Antes de findados os trabalhos, houve a dissolução da Assembléia pelo Imperador, que providenciou a implantação de Cursos Jurídicos em 1825. Os cursos jurídicos representavam um interesse real do novo governo e também uma necessidade para a formação de pessoal para a composição dos quadros políticos, técnicos e administrativos para o Estado Nacional. Após a criação do Curso Jurídico da Corte, as instituições isoladas de Ensino Superior se propagaram durante a época Imperial.

Guimarães (2004) ressalta que, quando se volta o olhar para o estudo das instituições, é preciso lembrar que a universidade no Brasil foi inicialmente, no século XIX, destinada à formação de profissionais, que o autor propõe chamar, genericamente, de técnicos: médicos, advogados e engenheiros. A partir desse quadro, Guimarães questiona²¹: “Por que o Brasil não constituiu lugares específicos de produção de saber teórico naquele momento? Como isso constituiu nossas histórias de saberes teóricos? E a própria história de nossas tecnologias?” (Ibid., p. 15). Uma resposta possível, mas não completa, pode ser obtida se consideramos as condições históricas desse período, uma vez que o que se fazia necessário era a composição de quadros burocráticos, já que a produção de saberes ainda não se configurava de modo significativo.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), com a complexificação do aparelho de Estado na época imperial, houve a multiplicação de cargos públicos, o

²¹ Em nosso trabalho, não responderemos a todas as questões propostas por Guimarães, no entanto, no Capítulo 2, ao tratarmos da institucionalização dos estudos da linguagem, dos cursos de Letras, da Linguística e dos linguistas no Brasil, conseguimos observar os movimentos que vão sendo tecidos na história dos saberes sobre a língua no Brasil.

que acarretou o aumento da demanda de letrados. Em primeiro lugar, valorizavam-se os bacharéis em Direito, curso que preparava juristas e administradores, ou seja, os burocratas necessários ao funcionamento político e econômico. Em seguida, estavam os engenheiros, fundamentais ao desenvolvimento dos empreendimentos estatais e privados. Por fim, aqueles que ocupavam o topo do prestígio, os formados em Medicina. Esse perfil de demanda permaneceu inalterado por quase um século da história da educação superior no Brasil. Assim, de acordo com Orso (2001), para se garantir uma estrutura jurídica criaram-se, em 1828, as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo.

O ingresso às Escolas Superiores era controlado por exames preparatórios que versavam sobre os conhecimentos básicos de cada área. Os alunos que haviam cursado o ensino no Colégio Pedro II²² eram dispensados de tal exame. No entanto, como afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), o controle mais incisivo realizado pelo governo imperial era em relação à concessão de diplomas, o que era monopolizado pelo Estado: os diplomas reconhecidos e com validade jurídica eram o concedidos pelos cursos superiores estatais - únicos, portanto, a garantir o exercício das atividades profissionais. A época Imperial configurou-se como um período marcado pela limitação de acesso ao ensino superior e, como esse era visto justamente como uma oportunidade de ascensão social, teve início um movimento de pressão para a facilitação do acesso através da ampliação da abrangência dos exames preparatórios em Faculdades, Liceus e por Delegados de Inspeção, o que, no entanto, acabou gerando alguns problemas, desde irregularidades até o acesso de candidatos com pouco preparo.

É marcante nessa época a busca pela formação superior como forma de ascensão social. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a demanda social

²² “O Colégio Pedro II, criado em 1838, foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. A composição do corpo docente de intelectuais de renome, a seletividade do corpo discente marcada pelos exames de admissão e promocionais, os programas de ensino de base clássica e tradição humanística bem como o pagamento das anuidades deram ao ensino secundário oficial uma função de preparação dos alunos para o ensino superior, sendo o Colégio Pedro II o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843) a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias”. Fonte: <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>>.

por ensino superior foi resultado de vários fatores. O primeiro fator é chamado pela autora de 'prático', tendo em vista a carência de pessoal qualificado para o suprimento dos quadros administrativos do Estado e também do setor privado, que estava em franco crescimento. Os fatores de ordem ideológica manifestavam-se por meio da pressão da elite intelectual em prol da difusão da instrução e da ciência como meio de acesso e garantia de um lugar no mundo 'civilizado'. Por fim, havia os fatores econômicos e sociais que se constituíam pela limitação das vias de promoção dos indivíduos e dos grupos na mesma hierarquia econômica e social.

Durante o período Imperial, a escolarização é vista como um modo de garantir um lugar social e o pertencimento ao Império. Pfeiffer (2000) aponta que pertencer ao Império significava poder ir à escola, e isso tornava a escolarização um processo constitutivo do 'ser brasileiro': só era contabilizado como brasileiro aquele que podia ir à escola. Além disso, também entra em funcionamento uma relação fundante entre **escolarização** e **urbanidade**, uma vez que dada a dispersão territorial dos habitantes do solo brasileiro, tornava-se impossível ao Império a construção de escolas que atendessem a todos, de modo que somente os centros urbanos então ofereciam a escolarização. Ao analisar a obra de Pires de Almeida, Pfeiffer (2000) destaca que o autor, em sua discursividade, buscava razões que justificassem a falta de instrução do Império apontando que o governo da colônia brasileira sempre se mostrara avesso ao "desenvolvimento da instrução pública", isso em função do temor por uma futura investida de independência de sua colônia brasileira" (Ibid., p. 44).

Além disso, Orso (2001) assinala que, no campo político, os que eram contra a implantação de universidades no Brasil, o eram porque viam nos projetos de universidade a projeção das sombras do modelo político e administrativo da universidade napoleônica temperada com a inspiração pedagógica dos Estatutos da Universidade de Coimbra, de 1772. Assim, quando se falava em universidade o temor era que ela fosse criada de acordo com o modelo napoleônico, centralizador.

A partir de 1870, inaugurou-se uma nova etapa no debate sobre as ideias educacionais no Brasil, mas sem que o pensamento descentralizador perdesse a importância. Essa tensão também pode ser observada quando os historiadores apontam que era marcante da época imperial a busca insistente pela formação superior como forma de ascensão social, no meio do que vigoram fatores de ordem

prática, tendo em vista a carência de pessoal qualificado para o suprimento dos quadros de emprego. Também, fatores de ordem ideológica, que se manifestavam pela pressão da elite intelectual pela difusão da instrução e da ciência como meio de acesso e garantia de um lugar no mundo civilizado.

Orso (2001) afirma que nos anos que antecedem a Proclamação da República, não eram só os positivistas que eram contrários aos projetos napoleônicos. A aspiração universitária não encontrava apoio entre os positivistas que viam nela a volta ao espírito medieval; do mesmo modo que entre os liberais, que defendiam a “liberdade de ensino”, independente da existência da Universidade; e entre os católicos que, a partir da questão religiosa, estavam arredios em relação aos propósitos do Estado.

Brasil República (1889 em curso)

Teixeira (1989) destaca que não houve, no Brasil, universidade no período colonial. Com a vinda da família real, criaram-se as duas primeiras escolas de Medicina, 20 anos depois, as Faculdades de Direito, após, uma Faculdade de Minas e Mineralogia; e, por fim, a de Engenharia, que veio com a Academia Militar. Durante todo o período monárquico, o autor aponta que nada menos do que 42 projetos de universidade foram apresentados e recusados pelo governo e pelo parlamento, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em 1882.

Teixeira (1989) relata que nos Anais do Congresso de Educação ocorrido no Brasil também em 1882, o Conselheiro A. de Almeida Oliveira realizou uma longa crítica à universidade. Toda a sua argumentação centrava-se na universidade medieval. Alegava o Conselheiro que a universidade era uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não poderia querer voltar atrás para constituir a universidade; deveria manter suas escolas especiais, porque o ensino teria de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não poderia ser restabelecida. Sobre isso, pondera Teixeira (1989, [s.p.]): “ora, em 1882 isto representava, dentro da atmosfera daquela época, a reprodução de uma posição do

século XVIII, que vinha sendo radicalmente revista no século XIX”.

Para o autor (Ibid.), de fato, a universidade antiga não poderia ser restaurada, mas havia a universidade moderna, cujas bases haviam sido lançadas por Humboldt, no princípio do século, e já estavam em expansão nessa época. Nas palavras de Teixeira (1989), em 1882 universidade moderna já era uma realidade na Europa e persistia, contudo, da parte do governo brasileiro, um particular e constante propósito de resistir à ideia de universidade, o que reflete uma posição dos fins do século XVIII:

Todo o período do Império documenta tal atitude. Observe-se a atuação do próprio Imperador D. Pedro II, que embora razoavelmente culto e até altamente inclinado para as coisas intelectuais, não cria uma só escola superior no Brasil (apenas instalou tardiamente a Escola de Minas, de Ouro Preto), resistindo à idéia da universidade até a sua última fala no trono, quando afinal reconhece, por certo que relutantemente, a conveniência de uma universidade para o Norte e outra para o Sul. Nem por isto, entretanto, se criou qualquer universidade (TEIXEIRA, 1989, [s.p.]).

Também nesse sentido, Romanelli (1998) chama a atenção para o fato de que, embora o ensino superior tivesse sido criado durante a permanência da Família Real (1808 a 1821) no Brasil, somente um século depois se tem a primeira organização desse ensino em uma universidade. Em 1912, havia sido criada a Universidade do Paraná²³, contudo ela não foi reconhecida oficialmente porque não atendia ao que era disposto em um decreto federal, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com população superior a 100.000 habitantes. Por determinação do Governo Federal, em 1920 tem-se a criação da Universidade do Rio de Janeiro pela junção de três escolas superiores. Também pela agregação de escolas, em 1927 surge a Universidade de Minas Gerais. Nessa época, eram essas as únicas universidades brasileiras. Assim, o que nasceu durante o Império só foi legalizado na República, através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no governo de Epitácio Pessoa.

A partir da década de 1930 é que se iniciam os esforços para a transformação do ensino superior no Brasil, de tal modo que à aglutinação de três ou mais faculdades dava-se o nome de universidade. O Decreto nº 19.851, de 11/04/1931, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi responsável pela

²³ A oficialização dessa universidade aconteceu somente em 1946.

transformação do ensino superior no Brasil, uma vez que instituiu o regime universitário brasileiro, fixando os seus fins. O Estatuto estabelecia em seu Artigo 1º:

[...] o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 1998, p. 133).

Tais pretensiosos objetivos, na visão de Romanelli (Ibid.), revelavam a distorcida visão quanto aos limites da realidade educacional brasileira, especialmente em relação à investigação científica, dada a incipiência do ensino superior, que ainda não dispunha de condições, em especial, de recursos humanos capacitados para o desenvolvimento da pesquisa científica. Em seu Artigo 5º, o Estatuto estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para que se tivesse a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Romanelli (1998) ressalta que assim se consagrava a falta de diversificação do ensino superior e reforçava-se a concepção aristocrática de ensino, à semelhança do que acontecia ainda no período Imperial.

Em 1931, houve a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro com a inclusão de novos cursos, entre eles, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras²⁴, concebida para ser voltada à pesquisa e à formação de professores secundários. Nas palavras de Castilho, esse seria um estabelecimento de finalidades mistas, pois o autor do projeto, Francisco de Campos, ao analisar o contexto em que a Faculdade iria funcionar, “julgou de bom alvitre conferir-lhe também uma finalidade prática” (1963, p. 15).

É somente em 25 de janeiro de 1934 que se tem a primeira universidade criada e organizada de acordo com as normas determinadas pelo Estatuto instituído em 1931:

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e

²⁴ No entanto, essa faculdade foi instalada somente em 1939, com a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia.

apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que [...] passou a ser a medula do sistema tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa (ROMANELLI, 1998, p. 132-133).

Após a Proclamação da República, que estava calcada em princípios positivistas, entra em funcionamento na história do ensino superior brasileiro outro modelo, ou melhor, mais um modelo de universidade com a implantação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Nesse caso, tem-se uma universidade identificada ao modelo alemão, cuja comparação aos outros modelos pode ser observada no quadro abaixo:

Modelo jesuítico	Modelo napoleônico	Modelo alemão
- monopólio da santa fé católica - ensino religioso - evangelização	- monopólio estatal - ensino laico - pragmatismo - fragmentação	- liberdade acadêmica - iniciação à pesquisa - formação

Quadro 4: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia até a década de 1940, Brasil/República.

Esse novo (outro) modelo aparece em contraposição aos saberes que constituem o modelo napoleônico, uma vez a instauração de mais uma discursividade no ensino superior abre espaço à pesquisa e à liberdade acadêmica, sem perder de vista a formação via ensino. A tensão entre o caráter prático e a difusão da ciência mostra-nos como o “tradicional” e o “novo” passam a funcionar. De acordo com Orso (2001), enquanto os projetos de criação de universidades anteriores consagravam o ensino profissional e a reunião desse ensino sob uma administração única que gerava um autodidatismo em matéria de Filosofia e de Ciência propriamente dita, Júlio de Mesquita Filho propunha um projeto com base no modelo germânico, a partir do qual haveria uma unidade encarregada de ministrar o ensino básico, sendo que a pesquisa e o ensino deveriam funcionar indissociadamente. Depois, o aluno iria para a escola profissional, como a Politécnica, a de Medicina ou de Direito, a fim de completar sua formação.

O projeto da Universidade de São Paulo tinha como função formar a mentalidade das novas gerações, tendo uma base liberal elitista. Ressaltam os historiadores da educação que a criação dessa universidade destinava-se a criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional.

A grande inovação da Universidade de São Paulo foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo Wataglin (1992), como uma “verdadeira universidade”, já que os fundadores da USP inspiraram-se no modelo universitário alemão em termos de autonomia, liberdade acadêmica, indissolubilidade do ensino e da pesquisa, assim como em termos da importância conferida à **investigação científica independente e desinteressada**. Aqui é interessante observarmos como o discurso desse historiador da educação marca a necessidade de se proceder a uma atualização no modelo de ensino superior, por meio de um efeito de identificação a um novo modelo: o modelo alemão.

Caberia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a realização de pesquisas desinteressadas, desvinculadas de objetivos pragmáticos, de tal modo que a formação de professores seria uma função secundária. É pertinente observarmos essa dupla finalidade ou finalidade mista: a pesquisa e a formação de professores. À atividade de pesquisa delega-se o atributo de **desinteressada** e, à formação de professores, a finalidade **prática**. Note-se que a relação que é estabelecida entre pesquisa e formação de professores não ressoa como sentidos que se complementam, e sim como sentidos que se afastam, visto que os atributos de cada uma das atividades são excludentes. Sobre isso, propomos a seguinte relação de identificação:

*se uma atividade é desinteressada, **então** não é de fins práticos;*

e

*se uma atividade é prática, **então** é de fins interessantes.*

Entendemos que tal funcionamento é possível em função de um movimento

de preservação e de atualização da memória: ao mesmo tempo em que é posto em funcionamento um novo modelo discursivo para o ensino superior, o alemão, que inclui a pesquisa sem os fins pragmáticos até então vigentes no ensino superior, não é possível apagar o caráter pragmático que constitui o ensino superior desde a entrada do modelo napoleônico. É preciso ouvir os novos ventos, mas não é possível apagar o passado, silenciar uma memória. É também interessante observar o afastamento que se constitui entre a pesquisa e a formação de professores, como se à formação de professores fosse tão somente necessário o domínio de conhecimentos de ordem teórica e pedagógica, sem a necessidade da formação do espírito científico. Em outras palavras, formar professores não envolveria a prática de pesquisa e, mais, o processo de formação do professor não pressuporia a pesquisa.

Em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), com uma estrutura arrojada, caracterizada por não possuir as três faculdades tradicionais e por ter uma Faculdade de Educação, com um Instituto de Educação. Segundo Luckesi (2003), essa seria, provavelmente, a primeira instituição 'realmente universidade' e baseava-se em ideais liberais democráticos. Em 1937, contudo, com a chegada da ditadura e a implantação do Estado Novo, incompatíveis com os debates livres, desmantelou-se o sonho da UDF. Em 1939, tal universidade foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil²⁵.

Mesmo assim, nas palavras de Rossatto (2005), no período que vai de 1945 a 1964, pode-se observar um crescimento bastante significativo de instituições de ensino superior no Brasil. A partir de 1946, surgem as universidades particulares, com destaque para a atuação da Igreja Católica, com a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) e da PUC de São Paulo (PUCSP). Em relação à região sul do país, a PUC do Rio Grande do Sul²⁶ (PUCRS) está entre as mais antigas do país. O seu marco inicial foi o Curso Superior de Administração e Finanças, criado em março de 1931 e reconhecido pelo Decreto nº 23.993, de 1934, já sob a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas. Tal instituição gaúcha foi equiparada à universidade por meio do Decreto nº 25.794, de 9 de novembro de 1948.

²⁵ Em 1939, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada na Universidade do Brasil.

²⁶ Fonte: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AUniversidade>>.

Luckesi (2003) afirma que no final da década de 1950 havia 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior no Brasil, sendo que imperavam as universidades organizadas de modo fragmentado. Até a década de 1960, o ensino superior brasileiro continuou com os agrupamentos de escolas e faculdades. Tal modelo fragmentado, de inspiração napoleônica, estava sendo criticado há tempos, e foi somente na década de 1960 que tomou forma no Brasil uma doutrina sistemática sobre a Reforma Universitária, respondendo aos anseios de superação do modelo francês. Nessa época, aconteceu o renascimento das ideias de Anísio Teixeira, por meio de Darcy Ribeiro, que liderava um grupo de intelectuais autores do projeto da Universidade de Brasília: “era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais” (ROSSATTO, 2005, p. 35). No entanto, o ano de 1964 marcou o fim desse sonho: a quase totalidade de professores “foram engrandecer o pensamento da humanidade em países estrangeiros, porque, aqui no Brasil, não havia lugar para eles” (Ibid., p. 35).

Segundo Rossatto (2005), o golpe militar de 1964 determinou novos rumos para a área política brasileira, pela entrada em funcionamento do binômio *desenvolvimento e segurança*, o que atingiu diretamente a educação. Em decorrência da política econômica adotada, houve um aumento significativo do êxodo rural e a aceleração do processo de urbanização, causadores de uma expressiva expansão dos ensinos de primeiro e segundo graus, bem como do número de potenciais candidatos ao ensino superior. Com a teoria do capital humano, apregoou-se a ideia de que o maior investimento que alguém poderia fazer seria na sua capacitação. Isso fez com que a educação passasse a ser vista como forma de ascensão social, uma forma de se promover o progresso.

De acordo com Figueiredo (2005), durante a ditadura militar, a educação brasileira sofreu duas grandes reformas, em 1968 e 1971²⁷, precedidas pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*). Por meio desses acordos, o Brasil passou a receber

²⁷ “A lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 1964. Com a nuance de efetivar-se em uma conjuntura política caracterizada pelo ápice da ideologia do ‘Brasil-potência’, no qual o regime militar havia se consolidado, eliminando as resistências mais significativas, e adquirido um discurso magnífico na exaltação do sucesso do seu projeto de manutenção do poder” (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006, [s.p.]).

apoio técnico e financeiro para implementar as reformas que visavam a atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano.

A Lei nº. 5.540/1968, Lei da Reforma Universitária, foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e do Relatório Meira Matos (coronel da Escola Superior de Guerra), tendo sido aprovada ‘de cima para baixo’. Cunha (1988) afirma que a modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano já aparecia de forma lenta, mas sólida, desde a década de 1940, de tal modo que a própria Universidade de Brasília “expunha esse modelo à pronta difusão” (Ibid., p. 18). A mudança mais radical consistia na alteração da organização de recursos humanos e materiais da universidade. O agrupamento não se dava mais por faculdades, e sim por “produtos profissionais”: aglutinaram-se as faculdades em universidade, visando a uma maior produtividade com a concentração de recursos. Houve a unificação do vestibular, que passou a ser classificatório. O conhecimento passou a ser fragmentado em unidades chamadas de disciplinas, e não mais em cátedras. A agregação de disciplinas dava origem aos Departamentos e o currículo do estudante contabilizava-se em créditos, permitindo a matrícula por disciplina. A reforma fragmentou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação²⁸.

Ocorreu também, nessa época, a reestruturação da representação estudantil, com a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE). Permitia-se a atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA's) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's), apenas no âmbito dos cursos e das universidades, respectivamente, como forma de evitar qualquer ação política por parte dos estudantes. Ainda para manter sobre controle a juventude brasileira, são instituídas disciplinas de caráter ideológico e manipulador. No caso do ensino superior, torna-se obrigatório o ensino da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Cunha (1988) afirma que o processo de reforma do ensino superior de 1968 foi responsável pela edificação da universidade no Brasil, em conformidade com o modelo norte-americano. Segundo o mesmo autor (Ibid.), se a doutrina da reforma de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, foi, no entanto, o modelo

²⁸ No entanto, podemos observar que na USP, por exemplo, mantém-se até os dias de hoje a Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

norte-americano que deu base para o modelo organizacional proposto²⁹.

Conforme os historiadores da educação, para o modelo norte-americano a universidade é vista como fonte de progresso, especialmente no que tange ao progresso econômico. “A pesquisa e o ensino constituem motores do progresso, mas não esgotam as funções da universidade, que deve ser um instrumento eficaz do progresso” (ROSSATTO, 2005, p. 157). Há um grande estímulo à criatividade para que aconteça a inter-relação ensino e pesquisa, de modo que a universidade deveria estar próxima da sociedade e de suas necessidades.

Segundo Rossatto (Ibid.), a universidade norte-americana caracteriza-se pela multiplicidade de instituições, uma vez que ela teve uma rápida expansão desde o século XVI, somando hoje mais de 3.300 instituições de ensino superior. Em razão da autonomia conferida pelo sistema aos Estados, há diversidade nas condições para o reconhecimento, no porte e estruturação das instituições de ensino superior bem como na duração dos currículos de formação acadêmica. O sistema é formado por:

(a) universidades que oferecem todo o programa de graduação e pós-graduação, priorizando a pesquisa;

(b) universidades que oferecem diversos programas de ensino superior e também doutorado;

(c) universidades polivalentes e *colleges* que enfatizam a profissionalização, oferecendo programas de graduação;

(d) *colleges* de artes liberais com cursos de filosofia, letras e ciências;

(e) *junior colleges* e *colleges* técnicos com programas de curta duração (2 anos apenas); e

(f) escolas profissionais e institutos especializados que podem oferecer desde o bacharelado até o doutorado em um campo específico.

As universidades e instituições superiores vinculadas ao modelo norte-

²⁹ O autor faz tal afirmação depois de relatar que o anteprojeto da Lei nº 5540, de novembro de 1968, foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, *todos versados no idealismo alemão*, tendo, portanto, nos filósofos da Universidade de Berlim farto manancial de ideais, cujas fontes, todavia, permaneceram ocultas (CUNHA, 1988). [grifos nossos]

americano são marcadas fortemente pelo pragmatismo, pois são essencialmente utilitaristas, sendo que a pesquisa e o ensino privilegiam esse aspecto. Destaca-se também nesse âmbito a profissionalização. Com a reforma do ensino superior, em 1968, entrou em cena mais um modelo de ensino superior na história da educação brasileira: o norte-americano que segundo Rossatto (2005) era o modelo *mais avançado do mundo capitalista*. Observemos o quadro abaixo:

Modelo jesuítico	Modelo napoleônico	Modelo alemão	Modelo norte-americano
<ul style="list-style-type: none"> - monopólio católico - ensino religioso - evangelização 	<ul style="list-style-type: none"> - monopólio estatal - ensino laico - pragmatismo - fragmentação 	<ul style="list-style-type: none"> - liberdade acadêmica - iniciação à pesquisa - formação 	<ul style="list-style-type: none"> - multiplicidade e diversidade - pragmatismo - democratização - progresso via ensino e pesquisa

Quadro 5: Modelos de ensino superior - Brasil Colônia até a década de 1960.

O que queremos observar, nesse último quadro no qual sintetizamos os principais modelos de ensino superior apresentados pelos historiadores da educação, é o modo como os sentidos vão se deslocando, deslizando, como afirma Orlandi (1997, p. 11), “tomando cores locais na história de suas formulações”. Note-se, por exemplo, que o **pragmatismo** do modelo napoleônico reaparece no modelo norte-americano, no entanto não é mais o mesmo, é outro. Isso porque ele reaparece em uma nova formulação, em uma nova discursividade regida por um outro domínio do saber, o que singulariza sua historicidade. Também o papel da pesquisa sofre um deslocamento de sentidos: o que no modelo alemão aparece atrelado ao **desinteressado** (*pesquisa desinteressada*), no modelo norte-americano reaparece como meio de **acesso ao progresso**. Um **progresso** agora diferente daquele que se impunha necessário na implantação do Império, uma vez que não é mais preciso garantir o funcionamento do estado Imperial, e sim gerar bens necessários ao capitalismo. O que no modelo napoleônico é designado como **fragmentação**, no modelo norte-americano reaparece como **multiplicidade e diversidade**.

O período compreendido entre 1960 e 1975 é conhecido na história brasileira como a época do “milagre brasileiro”, característico do processo de internacionalização da economia nacional que objetivava romper as barreiras do subdesenvolvimento do terceiro mundo. Isso significou, em poucas palavras, uma rearticulação das relações de produção capitalista, articulando a estrutura nacional com a estrutura internacional, por meio da superação do modelo agroexportador de matérias-primas e implantação de um setor industrial; do planejamento político visando à internacionalização da economia nacional; da reorganização administrativa, tecnológica e financeira que culminou na “criação” de uma classe social intermediária com renda para consumir os produtos nacionais; da diversificação da pauta de exportações; e do intervencionismo estatal e da reorganização da estrutura de classes.

Nesse contexto, para romper as barreiras do atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos, foi exigido que a educação fosse concebida como qualificação de mão-de-obra, cujo retorno dar-se-ia em crescimento econômico. Também se passou a exigir uma “pseudo-superação do caráter elitista da universidade, mediante expansão e interiorização de cursos e vagas, sob a denominação ideológica de “democratização do ensino superior” (ROSSETTO, 1994, p. 10)³⁰. Isso provocou uma mobilização da iniciativa privada para assumir a responsabilidade pelo ensino superior, que passou a oferecer vagas nas áreas consideradas superadas e em cursos noturnos de baixo custo operacional: Administração, Letras, Filosofia, Pedagogia, etc. O governo federal criou mecanismos para a expansão, favorecendo a criação de instituições não só em cidades de grande porte, mas também em cidades de médio e pequeno porte, “desde que atendessem a interesses políticos do momento” (ROSSATTO, 2005, p. 147). De acordo com Rossatto (Ibid.), houve uma grande expansão do ensino superior, o que pode ser visualizado pelo quadro abaixo, que mostra o aceleração de matrículas:

³⁰ Grifos do autor.

Ano	Número de matrículas
1960	96.691
1970	425.478

Quadro 6: Matrículas entre 1960 e 1970.

No entanto, em 1974 havia apenas 57 universidades, cujo crescimento se deu via instituições particulares, principalmente por meio de estabelecimentos isolados. Rossatto (2005) aponta que o crescimento das instituições foi proporcional ao crescimento de matrículas:

Ano	Número de instituições de ensino superior
1960	260
1968	441
1972	756
1974	843

Quadro 7: Matrículas entre 1960 e 1974.

Para sintetizar esta parte de nossa tese, apresentamos um quadro onde estão listados os principais fatos e acontecimentos relacionados à história brasileira e à constituição do ensino superior em solo brasileiro:

Quando	Fatos/acontecimentos: constituição do ensino superior
1549	Chegada dos jesuítas responsáveis pela fundação dos sistemas de ensino durante o período colonial.
Meados do século XVI	Modelo jesuítico de ensino superior.
1550	Fundação do Colégio da Bahia.
1554	Fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga.
1638	Colégio do Rio de Janeiro começou a oferecer o curso de Filosofia.
1653	Fundação do Colégio de Santos.
1687	Fundação do Colégio de Olinda.
1678	Fundação do Colégio de Recife.
1688	Fundação do Colégio do Maranhão.
1695	Fundação do Colégio do Pará.
1750	Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana: último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão.
1759	Reforma Pombalina/Expulsão do jesuítas.
1808	Chegada da Família Real ao Brasil.
Início do século XIX	Modelo Napoleônico de ensino superior.
1808	Academia Real da Marinha.
1808	Faculdade de Medicina na Bahia e, em seguida, no Rio de Janeiro: o início do ensino superior no Brasil.
1810	Academia Real Militar.
1822	Independência do Brasil.
1825	Implantação de Cursos Jurídicos.
1828	Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo.
1838	Criação do Colégio Pedro II.
1870	Modelo alemão (germanismo) começa a influenciar o ensino superior brasileiro.
1889	Proclamação da República brasileira.
1912	Universidade do Paraná (oficializada em 1949).
1920	Universidade do Rio de Janeiro.
1927	Universidade de Minas Gerais.
11/04/1931	Decreto nº 19.851, de 11/04/1931 - Estatuto das Universidades Brasileiras.
1931	Reorganização da Universidade do Rio de Janeiro com a inclusão de novos cursos, entre eles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras .
25/01/1934	Universidade de São Paulo: primeira criada segundo as normas do Decreto de 1931.
1935	Universidade do Distrito Federal.
1935	Universidade de Porto Alegre.
1939	Universidade do Rio de Janeiro foi transformada na Universidade do Brasil.
1939	UDF foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil.
A partir de 1946	Surgem as universidades particulares, com destaque para a atuação da Igreja Católica.
Década de 1950	21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior.
1964	Golpe militar.
1968	Lei nº 5.540/1968 - Lei da Reforma Universitária.
1968	Modelo norte-americano de ensino superior.
1960 e 1975	"Milagre brasileiro".
1974	57 universidades cujo crescimento se deu via instituições particulares.

Quadro 8: Constituição do ensino superior no Brasil.

Encerramos nosso percurso pela história do ensino na década de 1970, época em que se deu a implantação da instituição que nos interessa nesta pesquisa. Tal como analisamos no Capítulo 3, no processo de constituição da UNOCHAPECÓ emergem as marcas de diferentes modelos de ensino.

1.2 Discurso sobre a formação de professores no Brasil

A formação de professores, no Brasil, tem sua institucionalização somente no Império, na forma de Escolas Normais, por iniciativa das províncias. Antes disso, Tanuri (2000) relata que o que havia era tão somente a preocupação com a seleção dos candidatos, os quais eram submetidos a exames de verificação.

Em 1834, logo após a Reforma Constitucional, as Escolas Normais foram criadas sob o controle dos sistemas provinciais, a partir do modelo europeu, de moldes franceses, tal como se deu com a implantação do ensino superior. Para Tanuri (Ibid.), isso foi resultante da tradição colonial e de fato de que o projeto nacional brasileiro era direcionado às elites, de formação cultural europeia.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada durante a Época Imperial, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava, entre outros indicativos, a forma de regência da escola, a organização curricular e o processo de seleção para ingresso. Sobre o currículo, ele organizava-se na leitura e escritura do método lancasteriano³¹; nas quatro operações e proporções; na **língua nacional**, nos elementos de geografia; e nos princípios de moral cristã. Quanto aos critérios

³¹ O Método de Lancaster ou Método Lancasteriano, na historiografia, ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798 uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica, ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física (Fonte: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>).

para ingresso, estes eram limitados “a ser **cidadão brasileiro**, ter 18 anos de idade, ter boa morigeração³² e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64)³³.

Para desenvolver nosso gesto interpretativo, propomos analisar essa discursividade destacada no parágrafo anterior a partir de um diálogo com as proposições de Guimarães (2003; 2007). Em seus trabalhos, Guimarães reflete sobre os espaços de enunciação e de circulação das línguas, apresentando os conceitos de língua nacional, língua materna, língua oficial e língua franca. Objetivamos, então, deslocar os conceitos propostos por Guimarães (2003; 2007) para a análise que aqui desenvolvemos, uma vez que também estamos tratando da circulação da língua, mas no espaço escolar de enunciação.

Observamos que **língua**, no currículo da primeira escola normal brasileira, era designada como **língua nacional**. Guimarães explicita que a língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo” (2003, p. 48). No entanto, podemos observar que no método de ensino *lancasteriano* parece entrar em funcionamento a noção de língua oficial, entendida como a língua de Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais e nos seus atos legais desse Estado (GUIMARÃES, 2007, p. 64). Completamos essa definição apontando que a língua oficial é aquela ensinada nas instituições escolares, compreendendo-se o funcionamento da língua imaginária definida por Orlandi e Souza (1988, p. 28) como “a língua que os estudiosos fixam na sua sistematização, a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita”. Línguas imaginárias “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (Id.Ibid.).

Em termos discursivos, não podemos deixar de chamar a atenção para a relação entre a composição curricular e os critérios para ingresso na escola Normal: para se aprender **a língua nacional** era necessário ser um **cidadão brasileiro**. Nesse viés, quem não era cidadão não teria direito a aprender a língua nacional, pois esta dá a seus falantes uma relação de pertencimento a determinado povo. Então, não ser brasileiro implicava não ter acesso à língua nacional via sistema

³² Morigeração: moderação no modo de viver; boa educação, bons costumes.

³³ Grifo nosso.

formal de ensino, bem como não ingressar na Escola Normal. Delimitava-se e determinava-se a quem era permitido o acesso à língua do Estado, ou à língua imaginária, apagando-se com isso outras línguas presentes/ausentes em território brasileiro.

Retornando nosso olhar para a história de formação de professores, observamos que Tanuri (2000) afirma que a primeira escola normal, nos seus primeiros quatro anos de funcionamento, havia formado tão somente 14 alunos e perdurado por um tempo bastante curto, uma vez que foi extinta em 1849. Tanuri (Ibid.) ressalta que, em todas as províncias, as escolas normais tiveram trajetórias incertas, com constantes criações e extinções. O autor também aponta algumas características comuns que podem ser observadas nas primeiras escolas normais brasileiras, entre elas, a organização curricular que era extremamente simples e rudimentar, de modo que se contava com um ou dois professores apenas para todas as disciplinas. Os conteúdos curriculares tinham como objeto os conteúdos dos estudos primários, e a formação pedagógica era limitada a uma disciplina de caráter essencialmente prescritivo. Somente a partir 1870, com a consolidação de ideias liberais de democratização e com a obrigatoriedade da instrução primária é que a situação começaria a mudar. As transformações de ordem ideológica, política e cultural da época foram acompanhadas por uma movimentação de ideias no campo educacional, passando este a assumir uma importância até então não vislumbrada.

Paulatinamente, acontecia a valorização das escolas normais, o enriquecimento do seu currículo e a abertura para a entrada das mulheres, pois as primeiras escolas normais do Brasil eram, exclusivamente, destinadas aos homens. A permissão de participação das mulheres no ensino brasileiro apresentava-se como uma solução para o problema de mão-de-obra, uma vez que a carreira para o ensino na educação primária era pouco procurado pelos homens.

Mesmo assim, aponta Tanuri (2000) que, no final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, no máximo duas, sendo uma para homens e outra para mulheres. A progressiva criação de escolas normais no Brasil, durante a Época Imperial, pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quando	Fatos/acometimentos da história da educação brasileira
1822	O Decreto de 1º de março criava no Rio de Janeiro uma escola baseada no método lancasteriano ou de ensino mútuo, que previa um único professor para cada escola.
1824	A Constituição, outorgada pela Assembléia Constituinte, dizia, no seu artigo 179, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos.
1835	É criada uma escola normal em Niterói, a primeira do Brasil.
1836	É criada uma escola normal na Bahia.
1838	O Colégio Pedro II é fundado no Rio de Janeiro.
1839	É criada uma escola normal no Pará.
1845	É criada uma escola normal no Ceará.
1846	É criada uma escola normal em São Paulo.
1854	É criada uma escola normal na Paraíba.
1870	É criada uma escola normal no Rio Grande do Sul.
1872	O Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismo era de 66,4%.
1880	Surge a primeira escola normal da Capital do Império, mantida e administrada pelos Poderes Públicos.
1889	Ferreira Viana, Ministro do Império, dizia ser fundamental formar "professores com a necessária instrução científica e profissional". Em sua última fala do trono, Sua Majestade pedia empenho para a criação de um ministério destinado aos negócios da Instrução Pública. Com a Proclamação da República, no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, torna-se Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Quadro 9: História da Educação Brasileira. Fonte: adaptado de Lima (1969).

Considerando-se os fatos elencados no Quadro 9, observamos que caberia à República a tarefa de desenvolver de modo qualitativo e quantitativo as escolas normais, assim como a tarefa de implantá-las por todo o seu território, tal como teria que ser feito em relação ao ensino superior. No entanto, durante os primeiros anos da República, pouco foi efetivado em relação à difusão do ensino. Tanuri (2000) relata que, embora no início do período republicano houvesse a ausência da participação federal na qualificação e na quantificação das escolas de formação de professores, os Estados brasileiros mais progressistas registraram avanços significativos, especialmente São Paulo, cujo trabalho no sistema de ensino tornou-se um paradigma a ser seguido pelos demais Estados.

Ao analisarmos a história da formação de professores no Brasil, o primeiro fato que nos chama a atenção e que precisa ser analisado é a ausência e/ou ínfima representatividade de escolas normais no final da Época Imperial. Essa ausência

revela-nos a relação que vem se constituindo entre o Estado e a preocupação com a formação de professores no Brasil, de tal modo que é somente na década de 30 que se tem, via Universidade do Distrito Federal (UDF), uma preocupação em dar formação superior aos que trabalhavam com a denominada escolarização inicial.

A institucionalização dos cursos superiores de formação de professores no Brasil efetivou-se a partir da década de 1930. No Distrito Federal, por meio do Decreto nº 3810, a reforma realizada por Anísio Teixeira³⁴ provocou reformulações na escola normal. Dentre elas, houve a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação³⁵, composto por quatro escolas: Escola de Professores; Escola Secundária; Escola Primária; e Jardim da Infância. Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à recém criada Universidade do Distrito Federal, sob o nome de Faculdade de Educação, passando então a conceder a “licença magistral” aos alunos que já tivessem obtido a “licença cultural”:

Considera-se como um marco a criação da Universidade Federal do Distrito Federal [...] onde se propôs uma escola de nível superior pra formar todos os professores, inclusive aqueles para a escolarização inicial (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 23).

Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação dos cursos à Universidade do Brasil, a Escola de Professores retornou ao Instituto de Educação. De acordo com Tanuri (2000), algo semelhante aconteceu em São Paulo. O Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, assumindo a responsabilidade pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os quais almejavam a formação para o magistério. Em 1938, tem-se a desvinculação do Instituto de Educação à USP, com a criação da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras desta universidade.

Em 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do

³⁴ A reforma do ensino proposta por Anísio Teixeira, em 1931, tentava alcançar um sistema organicamente articulado (primário-secundário-universitário) que tinha, como objetivo final, a universidade, *locus* privilegiado para se pensar e responder aos grandes desafios colocados pela necessidade do desenvolvimento nacional.

³⁵ Trata-se do Instituto de Educação criado juntamente com a Faculdade de Educação, na UDF, em 1935.

Brasil, com a finalidade de formar professores para a atuação no ensino médio. Tal faculdade foi instituída como padrão e era composta por cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. Os cursos de licenciatura³⁶ seguiam o que ficou conhecido como a “fórmula 3+1” em função de três anos serem dedicados às disciplinas de conteúdos de formação específica e, um ano, dedicado às disciplinas de natureza pedagógica para a formação do licenciado. Seguindo esse padrão, foram sendo implantadas Faculdades de Filosofia em vários locais do Brasil, sendo que a crítica que se faz a tal época é em relação ao caráter que tais faculdades teriam assumido, pois se vincularam muito mais ao preparo de bacharéis/especialistas nas disciplinas do que ao preparo pedagógico para o exercício do magistério.

Somente em 1961 a licenciatura passou a ser tratada por legislação específica, quando o então Conselho Federal da Educação (CFE) foi instituído e encarregou-se de estabelecer os currículos mínimos³⁷ dos cursos de Licenciatura. No entanto, a preocupação com conteúdos pedagógicos na formação de professores só foi contemplada pela legislação mais de 30 anos depois, quando a Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determinou o seguinte:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

³⁶ De acordo com Menezes e Santos (2002), **licenciatura** é definida como um curso que tem por objetivo formar professores para o ensino nos níveis fundamentais e médio. Destacam os autores que esse tipo de curso surgiu nos anos de 1930, principalmente em função da preocupação que se tinha em regulamentar o preparo de docentes para a escola secundária.

³⁷ Adiante, discutimos a instituição dos Currículos Mínimos e a implantação das Diretrizes Curriculares.

Com essa legislação, instituiu-se a obrigatoriedade de três matérias pedagógicas que perpassavam os aspectos relativos à psicologia, à didática e à legislação educacional. Tais disciplinas não eram vinculadas às especificidades das matérias de habilitação, em relação às quais, por sua vez, foi instituída a obrigatoriedade da prática de ensino. Teve início, assim, uma preocupação com a formação pedagógica do professor.

Em 1971, a Lei nº 5692/71 reformou o ensino e previu a formação do professor, ajustada a um aprimoramento técnico e às diferentes regiões do país. Quanto à formação de professores, determinava-se que:

CAPÍTULO V Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei³⁸.

³⁸ Fonte: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>.

Menezes e Santos (2002) apontam que a Reforma Universitária de 1971, com a proposta de elevação progressiva do nível de formação dos professores, introduziu profundas alterações nos esquemas então vigentes. As licenciaturas foram separadas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e incorporadas às Faculdades de Educação. Além disso, para atender a uma nova demanda de professores, foram criadas as licenciaturas curtas (para atuar no primeiro grau) e as licenciaturas plenas (para atuar no primeiro e segundo grau).

De acordo com tal legislação, as licenciaturas passaram a ser feitas em habilitação específica do 2º grau e habilitação por áreas de 1º grau. Esta última contemplava a ideia de formar professores destinados às séries finais do primeiro grau (hoje, anos finais do ensino fundamental), em cursos de curta duração, conhecidos como Licenciaturas Curtas. Foram propostas cinco áreas para tal formação: Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências. Tal tipo de formação, a “curta”, foi amplamente criticada por muitos educadores pela sua extrema precariedade na formação docente.

Em plena época de ditadura militar, aconteceu a implantação da Lei nº 5692/71, que explicitava algumas preocupações em relação à formação de professores, das quais destacamos o seguinte excerto que merece análise:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. [...]

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Em nossa leitura, destacamos a opacidade de sentidos da forma **níveis**, em **níveis que se elevem progressivamente**, uma vez que não é possível determinar se tais níveis referem-se a parâmetros qualitativos ou quantitativos. A opacidade se acentua ainda mais quando, na sequência do artigo, tem-se que tais níveis deverão ser ajustados às **diferenças culturais** de cada região e que as licenciaturas de 1º grau em **comunidades menores** poderão ser ministradas em faculdades ou

similares. Nesse funcionamento de sentidos, retomamos o que Pfeiffer (2000) aponta em relação à escolarização como um processo constitutivo do 'ser brasileiro', no qual só era contabilizado como brasileiro aquele que podia ir à escola. Nessa discursividade em análise, observamos que a escolarização progressiva, em níveis, torna-se constitutiva do 'ser professor', uma vez que, para tanto, é preciso ascender em níveis progressivos de formação.

Nesse excerto da legislação, também observamos um novo funcionamento da relação entre **escolarização** e **urbanidade**, dado que as licenciaturas de 1º grau, em **comunidades menores**, poderiam ser ministradas em faculdades ou similares. No início do século XX, havia um decreto federal que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com população superior a 100.000 habitantes. É somente após mais de meio século que se tem uma legislação na qual era determinado que as licenciaturas de 1º grau, em comunidades menores, poderiam ser ministradas em faculdades ou similares e não unicamente nas universidades:

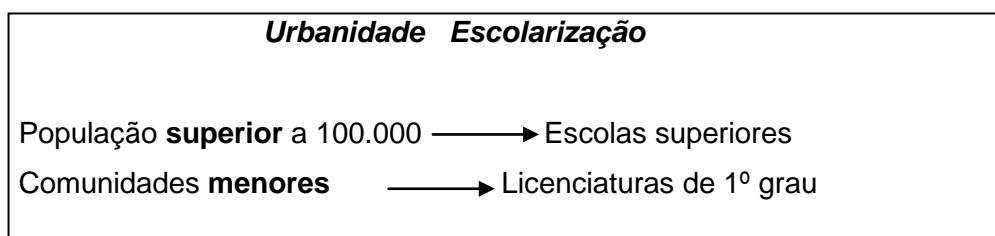


Figura 1: Relação urbanidade/escolarização.

A organização material da língua permite-nos observar como se constitui a discursividade, como se dá o movimento dos sentidos e como a memória emerge e ressignifica em função das condições de produção: no início do século é a urbanidade que determina os limites da escolarização, enquanto que na década de 1970 os níveis de escolaridade são determinados pelos níveis de urbanidade.

De acordo com Menezes e Santos (2002), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e com diversos outros decretos e resoluções que tratam da formação dos professores, foram extintas as licenciaturas de 1º grau. A

partir dessa legislação, a formação de professores para a educação básica aconteceu através de licenciaturas plenas e de cursos normais de nível médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, na oferecida em nível médio, na modalidade Normal³⁹.

Nessa legislação, formulada nos anos finais do século XX, observamos que novas formas materiais da língua são empregadas para fazer referência à relação entre **escolaridade** e **ser professor**:

Lei nº 5692/71	Lei nº 9394/96
A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus	A formação de docentes para atuar na educação básica
será feita em níveis que se elevem progressivamente	far-se-á em nível superior , em curso de licenciatura , de graduação plena , em universidades e institutos superiores de educação,

Quadro 10: Escolaridade e ser professor.

Propomos olhar inicialmente para como as designações **professores** e **docentes** funcionam nos dois textos legais, formulados com quase três décadas de diferença. Para isso, caracterizamos o processo de designação de acordo com Guimarães (1995, p. 74), afirmando que “a relação de designação é uma relação instável entre a linguagem e o objeto, pois o cruzamento de discursos não é estável, é ao contrário, exposto à diferença”. Quando se designa, um sentido é instaurado e, como consequência, apagam-se outros possíveis sentidos, muito embora estes outros sentidos possam sempre retornar, o que depende das alterações de

³⁹ Lei nº 9394, de 1996. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

condições de produção, das tomadas de posição dos sujeitos, etc.

Para compreender o funcionamento de novos sentidos por meio do processo de designação, remetemo-nos agora à etimologia do par **professor/docente**:

Professor	Docente
«latim <i>professor,ōris</i> , "o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva; professor de, mestre", do radical de <i>professum</i> , supino de <i>profitēri</i> , "declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar, ser professor".»	« Do latim <i>docens, docentis</i> que era o particípio presente do verbo latino <i>docere</i> que significa 'ensinar'. Este verbo veio da raiz indo-européia <i>dek, dak</i> , de que dimanam, através de transformações materiais e semânticas, os verbos gregos <i>dékomai, disdáko, dókeo</i> , com inúmeros derivados. Docente seria aquele que ensina, instrui e informa. Sua datação, na Língua Portuguesa, seria de 1877.»

Quadro 11: Professor/Docente. Fonte dos dados: Martins (2005).

Na legislação da década de 1970, faz-se referência à formação de **professores**, termo que tem sua origem em uma forma substantiva latina que designa o que tem a **profissão** de ensinar. De acordo com o dicionário⁴⁰ Houaiss, **professor** e **profissão** são palavras que derivam do latim *professum*, que por sua vez vem do verbo *profitēri*. Na legislação de 1996 temos a formação de **docente**, cuja origem provém da forma verbal latina que significa ensinar, resultado da transformação da forma verbal grega *didasko*, significativa de **relativo ao ensino**.

Na década de 1970, estava em funcionamento o modelo norte-americano de ensino superior e o Brasil caracterizava-se pelo momento do "milagre econômico". Segundo Menezes e Santos (2002), a nova ordem políticoeconômica dessa época determinou o crescimento da demanda social da educação e a expansão do ensino fundamental e médio no Brasil, de modo que a licenciatura tornou-se uma solução para a falta de professores habilitados para o exercício do magistério secundário.

⁴⁰ Considerando que, em vários momentos de nosso trabalho, faremos uso das definições apresentadas em dicionários, torna-se necessário dizer que consideramos, com base em Orlandi (2002), os dicionários como instrumentos linguísticos, produtos do processo de gramatização, nos quais se procede à descrição das línguas. Assim, partimos também da noção de que os dicionários são discursos e de que "na escuta própria à análise de discurso, podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições tendo seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória diante da língua" (Ibid., p. 103).

Assim, a preocupação estava centrada em formar profissionais, ou seja, mão-de-obra para o ensino, por isso encontramos a forma **professores** no texto legal. Em novas condições de produção, sob luzes que vinham do campo político, pela (re)democratização do país, e também do campo acadêmico, como a entrada de novas teorias do conhecimento, como as ideias de Vygotsky e Bakhtin, a preocupação voltou-se para a formação de **docentes**. Esse olhar para a etimologia nos ajudar a entender como as formas materiais de designar revelam sentidos que se instauram na relação com a sua exterioridade constitutiva, ou seja, com as condições de produção.

Voltando nosso olhar para a atualização das formas materiais da língua no discurso legal, também observamos a relação entre: **ensino de 1º e 2º graus (1971)**, que é substituído por **educação básica (1996)**. É interessante aqui observarmos a relação de sentido entre as designações **ensino** e **educação**:

Ensino ⁴¹	Educação ⁴²
s.m. Ação, arte de ensinar , de transmitir conhecimentos . / Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana.	s.f. Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais : a educação da juventude. / Resultado dessa ação. / Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras.

Quadro 12: Ensino e educação. [grifos nossos]

Observamos que as formas de designar marcam a instauração de novos sentidos: de **ensino**, enquanto arte e transmissão de conhecimentos, passa-se à **educação**, como ação de desenvolvimento de faculdades intelectuais. Nas palavras de Menezes e Santos (2002), **educação**, de acordo com a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Nesse movimento de sentidos por

⁴¹ Fonte: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Ensino>>.

⁴² Fonte: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Educacao>>.

meio das designações, observamos que o discurso legal vai da transmissão de conhecimentos ao processo formativo.

Nas palavras de Menezes e Santos (2002), **educação básica** é o nível da educação escolar brasileira que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além da educação básica, o outro nível escolar do sistema educacional brasileiro é a educação superior. Segundo os autores, o conceito de educação básica foi ampliado a partir da LDB, que o considera como formação para um cidadão a partir de uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. Anteriormente, a lei estabelecia como básico o ensino chamado de **primeiro grau**. Assim, observamos nos textos legais que, para a atuação em níveis diferenciados, em 1º e 2º graus, a formação dos professores também seguia esse nivelamento, pois era feita em **níveis** que se elevavam **progressivamente**, relação essa estabelecida por uma opacidade de sentido.

Quando há a mudança na legislação, os **docentes** passam a atuar na **educação básica** e sua formação **far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação**, não mais **em níveis que se elevem progressivamente**. O discurso é textualizado por uma sequência de termos que, aparentemente, representam uma tentativa de controlar o sentido, colocando em cena o esquecimento número 2 proposto por Pêcheux (1995)⁴³, pois a formação do docente deve ser em nível superior, mas não em qualquer curso, somente nos de licenciatura de graduação plena. As substituições entre as formas linguísticas indicam sentidos da discursividade dominante representativa de cada período em que cada legislação foi (re)formulada.

Além de observarmos o funcionamento dos sentidos quando se legisla sobre a formação de professores, outro assunto que nos interessou em nosso trabalho de tese são as alterações legais para a definição do currículo e da carga horária para os cursos de formação de professores e sua distribuição curricular.

⁴³ O esquecimento número 2 é definido por Pêcheux (1995, p. 173) como “o esquecimento pelo qual todo sujeito falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]”. Isso dá ao sujeito a ilusão de que ele controla o seu dizer, que ele diz o que quer.

Ao consultarmos a legislação que trata da definição dos currículos dos cursos de formação de professores, encontramos o Parecer CNE/CES nº 67/2003, que trata do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação, assinado pelo Conselheiro Arthur Roquete de Macedo. Nesse parecer, Macedo aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em seu art. 9º, e posteriormente a Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao então Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o país. Tais currículos foram concebidos com objetivos que expressavam, entre outros, o interesse em assegurar uma oferta curricular nacional uniforme; a uniformidade mínima profissionalizante; bem como a proposta de facilitar a transferência e “permitir na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado” (PARECER CNE/CES 67/2003, p. 02).

No entanto, como bem pondera o Relator, como eram rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos não permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. “Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!...” (PARECER CNE/CES 67/2003, p. 02).

Esse quadro só sofreu alteração a partir da instituição da LDB (1996), como consta no Parecer CNE nº 776/97⁴⁴, que orientava para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia toda uma nova compreensão da matéria. Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. (PARECER CNE Nº 776/97, p. 02).

⁴⁴ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>.

Além disso, o Parecer CNE nº 776/97 estabeleceu os seguintes princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Em relação a tais princípios, chamamos a atenção ao seguinte encadeamento de sentidos:

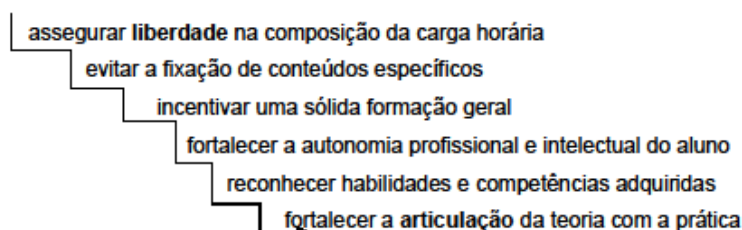


Figura 2: Encadeamento de sentidos – Parecer CNE nº 776/97.

Os princípios partem da **liberdade** na composição da carga horária para se

chegar ao fortalecimento da **articulação** da teoria com a prática, o que nos mostra a instauração de uma discursividade que considera a relação teoria/prática e o conhecimento construídos fora do contexto escolar, como constitutivos do processo formativo do profissional em educação: o docente.

Em relação à duração e distribuição de carga horária dos cursos de formação de professores, no Parecer CNE/CP 28/2001⁴⁵, que deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 - que por sua vez estabelecia a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena - encontramos uma síntese sobre a legislação que trata da duração dos cursos de graduação e que transcrevemos a seguir, dada a sua pertinência ao nosso trabalho:

Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais.

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como 3 + 1.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

“Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas”.

⁴⁵ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>.

“O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional*.

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história. A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização (PARECER CNE/CP 28/2001). [grifos do autor]

Atualmente, é a Resolução CNE/CP 2⁴⁶, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

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

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

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

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99 (RESOLUÇÃO CNE/CP 2).

Em relação à Resolução CNE/CP 2, chamamos atenção ao item I do artigo 1º: “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, pois essa determinação implicou a reorganização das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura. De acordo com o que está exposto no Parecer CNE/CP 009/2001, a concepção de organização curricular e disciplinar que dominou nos cursos de formação de professores provocava a segmentação dos cursos em dois polos, sendo que um caracterizava o trabalho na sala de aula, enquanto o outro caracterizava as atividades de estágio. No primeiro,

⁴⁶ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

havia a supervalorização dos conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando-se as práticas como importante fonte de conteúdos da formação e com uma visão aplicacionista das teorias. No segundo, havia a valorização do fazer pedagógico, desprezando-se a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Segundo a Relatora do parecer CNE/CP 009/2001, essa concepção fragmentária era bastante inadequada, pois não basta a um profissional apenas ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que ele saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação, sendo que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (PARECER CNE/CP 009/2001, p. 29). Desse modo, segundo o voto da Relatora, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas nas quais os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo em que mobilizem outros, em diferentes tempos e espaços curriculares, sendo que essa mobilização deve acontecer:

[...] no interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática (PARECER CNE/CP 009/2001, p. 55).

Em nosso trabalho de tese, consideramos que tal exigência legal afetou significativamente a organização curricular e disciplinar dos cursos de formação de professores, e isso é observado na organização das disciplinas do Curso de Letras que analisamos no Capítulo 4 deste trabalho. No quadro a seguir, sintetizamos os principais fatos e acontecimentos que marcaram a história da formação de professores no Brasil:

Quando	Fatos/acometimentos: formação de professores
1930	Institucionalização dos cursos superiores de formação de professores no Brasil.
1939	Extinção da UDF e anexação dos cursos à Universidade do Brasil; a Escola de Professores retornou ao Instituto de Educação.
1939	Criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a finalidade de formar professores para a atuação no ensino médio.
1961	A licenciatura passa a ser tratada por legislação específica, Conselho Federal da Educação (CFE).
1961-1968	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao, então, Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos .
1969	Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, a preocupação com conteúdos pedagógicos.
1971	Lei 5692/71 reformou o ensino e previu a formação do professor ajustada a um aprimoramento técnico e às diferentes regiões do país.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
1997	Parecer CNE Nº 776/97 estabeleceu os princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Quadro 13: Formação de professores.

Para finalizar este capítulo, podemos afirmar que, ao analisarmos o discurso *sobre* o ensino superior e *sobre* a formação de professores no Brasil, observamos como os sentidos movimentam-se, deslizam, entrecruzam-se, reaparecem e ressignificam-se. Esses movimentos nos ajudam a entender que as (trans)formações do pensamento educacional brasileiro são determinadas pelas condições de produção, ou seja, pelo contexto sócio-histórico-político-ideológico. O movimento dos sentidos vai tramando os fios da discursividade que mostra a historicidade do ensino superior brasileiro e da formação de professores. Como explicita Mariza Vieira da Silva, é “uma história de histórias que foram se escrevendo” (1998, p. 09).

CAPÍTULO 2

UM LUGAR PARA SE DIZER: AS LETRAS, A LINGUÍSTICA, OS LINGUISTAS E O ENSINO

*“A transformação se dá na resistência, na construção de um lugar para se dizer”
(PFEIFFER, 2000, p. 28).*

Depois de fazermos um percurso pela história da educação brasileira para nela identificarmos as condições de produção que marcam a fundação do ensino superior e a formação de professores, neste segundo capítulo ajustamos nosso olhar analítico tomando como ponto de partida as noções de *lugar* e de *entremeio* para, a partir delas, analisarmos a criação dos Cursos de Letras, a institucionalização da Linguística e dos linguistas no Brasil e o modo de como se dá a entrada da Linguística no ensino de língua portuguesa. Assim, objetivamos compreender como vão se constituindo os espaços institucionalizados, ou seja, os lugares autorizados de onde se pode falar sobre Linguística e também sobre a Linguística na sua relação com o ensino de língua portuguesa. Ao delinear esses percursos, descrevemos o estado da arte de nosso objeto de estudo: o lugar da Linguística e dos linguistas na formação de professores de língua portuguesa.

2.1 O lugar, o entremeio e o lugar discursivo

Para compreendermos a noção de *lugar*, pautamo-nos nas formulações de Scherer (2008) e em Fonseca (2001). Scherer, ao discursivizar sobre sua própria trajetória como pesquisadora, trajetória essa que vai “sendo levada de um campo disciplinar a outro, de professora de francês para analista de discurso, por exemplo, sem que as fronteiras pudessem se desfazer, desfazendo-se” (2008, p. 132), faz uso da metáfora do *lugar* e afirma que os estudiosos da linguagem, de forma geral, têm por incumbência diária a delimitação dos domínios e fronteiras naquilo que fazem. A autora enuncia três princípios por ela considerados fundamentais para se pensar na significação de *lugar*.

O primeiro princípio parte da noção simbólica de *lugar*, apoiando-se nas ideias lacanianas de que há diferentes lugares que podem ser ocupados pelo sujeito: “os lugares topológicos, os lugares na ordem da essência, e depois, há o lugar no mundo” (SCHERER, 2008, p. 132). O segundo princípio propõe que se pense o *lugar* como domínios e fronteiras, onde as repetições são marcadas por uma regularidade. “Lugar de formulação, produção e circulação de discurso e de lugar” (Id.Ibid.). Tem-se, a partir da ideia de regularização, a possibilidade de “pensar o lugar como fundante de domínio e de fronteira entre o histórico e o simbólico pela língua, na disciplinarização” (SCHERER, 2008, p. 132). O terceiro princípio diz respeito à noção de que falar de *lugar* implica pensá-lo como um jogo de forças que procura manter uma regularização. Essa regularização configura-se em um espaço da estabilidade, onde as “fronteiras atravessam as regularidades e as constituem por sua natureza e, nas profundezas dos domínios, o acontecimento disciplinarizado retorna a cada nova circulação em um lugar intervalar entre o discursivo e disciplinar” (Ibid., p. 133).

Fonseca (2001) afirma que para se pensar o sentido de lugar deve-se levar em consideração que os *lugares não possuem sentidos e identidade únicos, não têm limites precisos e contêm conflitos internos e por envolverem processos e*

*interações, são dinâmicos*⁴⁷. “Ou seja, o lugar deve ser entendido por intermédio de uma dimensão interna, vinculado a sua história, e uma dimensão externa, que se impõe, através do processo de globalização” (Ibid., p. 102). Além disso, o *lugar é concebido como expressão da singularidade*.

A partir dos princípios apontados por Scherer (2008) e dialogando com a noção de lugar formulada por Fonseca (2001), propomos para este trabalho pensar que: *o lugar não possui sentido e identidade únicos, não tem limites precisos e contém conflitos internos, isso porque nele funcionam, pelo simbólico, o repetível e os jogos de força na manutenção da regularidade*. Essa formulação nos ajuda a entender os lugares como sendo sobredeterminados pelo imaginário, nos quais entram em funcionamento os jogos de forças, que não mantêm somente as regularidades, mas também os lugares para se dizer e instituem os lugares discursivos de onde o sujeito se diz e é dito.

Ao partirmos da ideia de que o lugar não tem limites precisos e de que ele não tem uma identidade única, em nosso gesto interpretativo mobilizamos a noção de lugar de *entremeio*. Neste trabalho, entendemos que *entremeio* se constitui entre diferentes domínios do saber, ou seja, *o entremeio é onde os sentidos que se filiam a diferentes domínios de saber se formulam e entram em funcionamento*. Esse *entremeio* não tem limites precisos e sua constituição se faz pelo efeito de identificação a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular.

Para o trabalho que aqui desenvolvemos, a noção de *lugar* aparece em um duplo movimento: em um funcionamento discursivo, determinado ideologicamente e afetado pelo imaginário, pelas formações imaginárias (Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para me falar assim? De onde eu/ele fala?); e também em um funcionamento que chamaremos de *geografia institucional*, ou seja, o lugar institucionalizado, reconhecido legal e academicamente em uma formação social, de onde se pode dizer na/da posição de linguista, por exemplo. À imbricação desses funcionamentos chamaremos de *tiranía do lugar*, pois para se dizer qualquer coisa em qualquer lugar, para qualquer sujeito, é preciso estar em um lugar que, imaginária ou institucionalmente, autoriza o dizer. Do mesmo modo, o conteúdo do

⁴⁷ Grifos nossos.

dizer, o que é dito, precisa ancorar-se em um domínio de saber, precisa ser reconhecível em um universo do dizível.

Do ponto de vista discursivo, Grigoletto (2005) afirma que os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a história, de modo que a discursivização só é possível porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, que podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. De acordo com a autora, o lugar social que o sujeito ocupa em uma dada formação social e ideológica vai determinar seu lugar discursivo. Tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é construído senão pela prática discursiva. Conforme Grigoletto, “devemos tomar o lugar discursivo como um espaço constitutivamente heterogêneo, onde se materializam as diferentes imagens projetadas pelos interlocutores de um discurso” (Ibid., p.158). Desse modo, pensar a noção de lugar em uma perspectiva discursiva implica não a tomar em um sentido empírico, e sim como efeito das práticas sociais e discursivas.

Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2005b), os mecanismos que possibilitam o funcionamento do discurso assentam-se nas formações imaginárias (doravante FIM). Não são os sujeitos empíricos, em seus lugares sociais, que funcionam no discurso, e sim “suas imagens que resultam de projeções” (Ibid., p. 40). Essas projeções determinam as imagens que sócio-historicamente se formulam em relação à posição na relação discursiva:

- do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?);
- do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim?); e
- do objeto do discurso (do que eu estou falando?).

Nesse processo, entra em funcionamento um jogo imaginário que preside a troca de palavras, de modo que são as imagens que constituem as diferentes posições. Pêcheux (1990), ao discutir as condições de produção do discurso, aponta que todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, designadas pelo autor no seguinte quadro:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A { I _A (A) I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B { I _B (B) I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Quadro 14: Processo discursivo. Fonte: Pêcheux (1990, p. 83).

Ao esquema anterior, Pêcheux (1990) acrescenta que o chama de "referente" (o contexto, a situação na qual aparece o discurso), uma vez que se trata de um *objeto imaginário*:

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	I _B (R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Quadro 15: Processo discurso/referente. Fonte: Pêcheux (1990, p. 84).

Todo o processo discursivo supõe, por parte do interlocutor, uma antecipação das representações do receptor, o que irá determinar as estratégias do discurso. Nesse sentido, a noção de formação imaginária nos ajuda a compreender as tomadas de posição do sujeito linguista em relação à formação de professores e ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, uma vez que os seus movimentos

discursivos são marcados pela forma-sujeito determinada historicamente e também, ou principalmente, pelas representações imaginárias que entram em funcionamento nas diferentes instâncias do processo discursivo: quem sou (forma sujeito da ciência linguística) eu para lhe falar assim (à forma sujeito do discurso pedagógico)? Sobre o que falo (dos saberes disponíveis no interdiscurso e filiados a diferentes domínios do saber)? Em outros termos: “*O que esperam que eu que ocupo o lugar de linguista fale sobre o ensino de língua portuguesa?*”. O emprego do verbo *esperar* de modo impessoal na formulação da questão se dá justamente em função de se tratar de uma ordem imaginária de representação, e não empírica.

Ferreira (2005) observa que Pêcheux parte do conceito laciano de imaginário para definir que as formações imaginárias são o resultado de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias manifestam-se através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece seus modos de dizer. Desse modo, entra em funcionamento um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e do discurso já-dito com os possíveis e imaginados. Isso nos ajuda a compreender que nesse jogo imaginário os sujeitos projetam identificações; não há os sujeitos empíricos (com identidades fixas) e sim um jogo imaginário, com identificações constituídas no processo discursivo.

Assim como os lugares não possuem sentidos únicos, em AD a “linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos” (ORLANDI, 2005b, p. 53). A condição humana é a incompletude, nem sujeito nem sentido são completos, plenos, constituídos em definitivo. Diremos então que sentido, sujeito e lugar estão em movimento, em deslocamento contínuo.

2.2 Um lugar para as Letras: discurso sobre a implantação dos Cursos de Letras no Brasil

Os cursos de Letras foram implantados no Brasil a partir da década de 1930.

Muito embora a literatura dessa fundação seja bastante repetitiva, ao procedermos em sua leitura algumas perguntas emergiram: Qual é o lugar dos cursos de Letras nas Faculdades de Filosofia? E como eles se constituem como um lugar de expressão de singularidade? Em outras palavras, têm as Letras um lugar para a expressão de sua(s) singularidade(s)? Não temos a pretensão de responder ‘a cabo’ tais questionamentos, no entanto alguns apontamentos e interpretações podem ser tecidos.

Lajolo (2009) aponta que antes dos anos de 1930 houve várias reivindicações para a implantação de cursos de **Licenciatura em Letras**, como, por exemplo, a de Carlos de Laet durante o Congresso de Instrução de 1883; ou a de Afrânio Peixoto na Aula Magna da Universidade do Rio de Janeiro, em 1921; e uma experiência de 1908, em São Paulo, no Mosteiro de São Bento. Até essa época, o Colégio Pedro II era a única instituição a conferir o Grau de **Bacharel em Letras**, que não se tratava de um título superior, e sim de um passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias.

Bechara⁴⁸ ([s.d.], p. 99), ao estudar a etimologia do termo **Bacharel**, formula algumas informações que são bastante pertinentes ao nosso trabalho. De acordo com o autor, o título de Bacharel correspondia ao primeiro grau universitário que era alcançado depois que o candidato havia cursado cinco anos de estudos, ou seja, depois do que se chamava de *quinqueniunum*. Desses cinco anos, dois eram dedicados à Filosofia e três à Teologia. Ao terminar o *quinqueniunum*, o candidato submetia-se a um concurso de dois exames, composto pelas matérias estudadas, sendo que cada prova tinha a duração de quatro horas. Além disso, também era preciso defender, durante seis horas, uma tese, chamada de “tentativa”. O grau seguinte era o de **licenciado**, mais rigoroso e mais importante. Nesses, o exame era de seis horas e o candidato deveria defender três teses. O último grau era então o de doutor. Como destaca Bechara, as faculdades de direito e medicina, de todos os países que as possuíam, seguiam mais ou menos a mesma nomenclatura e os mesmos processos examinatórios.

Em seu texto, Bechara chega à seguinte conclusão sobre a etimologia do termo **Bacharel**, conforme transcrição a seguir:

⁴⁸ Sobre essa discussão, agradeço à Juciele Pereira Dias que, em sua incansável pesquisa em sebos, indicou-me tal referência.

[...] a forma “baccalaureus” é uma latinização do francês “bachelor”. Coube à engenhosa imaginação humana o trabalho inteligente de criar uma história mais ou menos complexa para ligar “baccalaria” e “baccalarius” a “bachelor”, e tirar este último de “baccalaureus”. Devemos à inteligência e ao preparo clássico dos doutores da Idade Média a forma “baccalaureus”, com o fim de suprir a lacuna na nomenclatura universitária, onde, como sabemos de sobejo, só se falava e escrevia latim. Os doutores não vacilaram ante a falta de um termo que designasse o grau inferior dado às pessoas mais *novatas* da universidade. Foram à prata da casa e de lá tiraram “bachelor”, único representante cabível da idéia de novato, mas o vocabulário precisava de ares latinos, porque senão estaria em desacordo com o ambiente clássico que reinava nas casas de ensino da época (BECHARA, [s.d.], p. 103-4).

Observando a conclusão exposta por Bechara, propomos estabelecer uma relação entre a etimologia das palavras e a história dos cursos de Letras, sendo que ambas são marcadas pelo funcionamento da história das instituições. O bacharel ocupava o lugar institucional de **novato** e o licenciado ocupava um lugar institucional mais **importante**. Até a década de 1930, o que se tinha no Brasil era o lugar para a formação do Bacharel, no Colégio Pedro II, o grau mais baixo de formação e atuação nas Letras, ou seja, no início do século XX as Letras ainda não tinham um lugar importante e institucionalizado para a *expressão de suas singularidades*.

Em um texto publicado na década de 1960, Castilho (1963) aponta que, em 1931, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, concebeu-se a ideia de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a pesquisa e para a formação de professores. Tal Faculdade só foi instalada em 1939 com a denominação de Faculdade de Filosofia. A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, sob o comando de Armando de Sales Oliveira, marcou o momento de se repensar sobre qual deveria ser a função da Faculdade de Filosofia. Depois de muito debate, a ela foi atribuída a função de unir os desunidos institutos a que se chamavam universidades, “pois que os cursos básicos aqui seriam ministrados para toda a Universidade” (Ibid., p. 15). Além disso, a Filosofia tinha a incumbência de criar ciência, de aprofundar os conhecimentos e de preparar os estudantes para a aplicação prática dos conhecimentos.

Teixeira (1966) destaca que Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 1930 para enfrentar o problema de diversificação e expansão dos

sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. No entanto, a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo,

[...] levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários. Pouco importa que a maioria das Faculdades de Filosofia não cheguem senão a essa função residual. A gravidade está em que esta função não é a que atribui às Faculdades de Filosofia a sua distinção e o seu orgulho. O espírito de estrita especialização acadêmica que as caracteriza não se coaduna com a formação do novo professor secundário para o primeiro ciclo de ensino médio de cultura comum, nem mesmo para o professor do segundo ciclo de ensino médio de caráter técnico, ou preparatório, e somente em pequena parte, de cultura geral acadêmica (TEIXEIRA, 1966, [s.p.]).

O projeto de função integradora da Faculdade de Filosofia não foi compreendido e aceito pelas demais faculdades que a tomaram como intrusa. Assim, “perdido seu papel na Universidade, guerreada pelas irmãs mais antigas, ameaçadas pelos governos, restringiu-se à formação de professores, trocando o essencial pelo acessório” (CASTILHO, 1963, p. 16). Nas palavras de Cunha, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “veio a ser a realização deteriorada do ambicioso projeto de reproduzir em nosso país a faculdade de filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado [...]” (1988, p. 16).

Castilho (1963), ao historicizar a implantação do Curso de Letras no Estado de São Paulo, discorre sobre o curso vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O autor aponta que o Curso de Letras era a terceira seção dessa faculdade. Tem-se aí uma primeira resposta à pergunta: qual o lugar do curso de Letras nas Faculdades de Filosofia?

O Curso de Letras era composto por suas seções: a de Letras Clássicas e Português, com as cadeiras de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina; bem como com as cadeiras de Línguas Estrangeiras compostas de Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura

Inglesa e Língua e Literatura Alemã. De acordo com o Regulamento da Faculdade, a obtenção do título de licenciado em língua estrangeira era condicionado à realização do Curso de Português e de Letras Clássicas. O Curso de Línguas Estrangeiras só entrou em pleno funcionamento em 1940. Em função do Decreto nº 6583, de 25 de janeiro de 1934, os cursos superiores do Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça da República, foram anexados à Faculdade de Filosofia, isso porque constava em seus objetivos a formação de professores, formação essa marcada pragmaticamente para o atendimento ao mercado e negligenciada em termos de espaço para a pesquisa desinteressada.

Altman (2004) afirma que a criação das Faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro, além de marcarem o início do processo de cientificização dos estudos linguísticos no Brasil, representaram o fim do autodidatismo em matéria de linguagem e a profissionalização da carreira das Letras, ou seja, criou-se um lugar institucionalizado para a expressão da(s) singularidade(s) das Letras, um lugar para se dizer das Letras. A autora (Ibid.) também pondera que, até essa época, a única instituição que favorecia alguma produção no campo das Humanidades era o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por exigir dos candidatos à cátedra a elaboração de uma tese e por ser o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843). Até esse período, os estudiosos da área de Letras tinham uma formação superior em outras áreas, como o exemplo de Mattoso Câmara, que era arquiteto e advogado, e Antenor Nascentes, também advogado.

Em 1935, quando houve a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, aconteceu também o desdobramento do Curso de Letras em Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. Note-se que tal desdobramento se faz necessário para que se possa assegurar as singularidades de cada subárea. Castilho (1963) chama a atenção para o fato de que, entre 1939 a 1946, tem-se um “período de mimetismo”, pois todas as faculdades criadas na época deveriam moldar-se “à imagem e semelhança” da Faculdade Nacional que, segundo o seu projeto de criação, tinha como maior objetivo a formação do professor secundário e normal. Observam-se, aqui, novamente as marcas do pragmatismo vinculado à formação profissional para o magistério.

Castilho (1963) relata que, em 1953, foi organizado o Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil para discutir problemas relacionados às

Faculdades de Filosofia. Segundo o autor, tal evento contou com a participação de 24 representantes de Faculdades. Coube ao professor Dr. Mario Pereira de Souza Lima a redação do texto sobre as modificações propostas para o Curso de Letras, dividido então em Seção de Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, com a proposição de currículos subdivididos em matérias básicas e matérias optativas. Nas palavras de Castilho, a instituição das matérias básicas e optativas foi uma “uma feliz antevisão do que os mínimos federais viriam a estabelecer, quando falam da parte comum e da parte diversificada do currículo mínimo de Letras” (CASTILHO, 1963, p. 23).

No início da década de 1960, a Associação de Estudos Clássicos (AEC) retomou a antiga estrutura de 1934, que preconizava a bipartição do curso de Letras em Línguas Clássicas e Vernáculas e Línguas Estrangeiras. A AEC insistiu na necessidade de regulamentação da carreira de Professor de Português, Latim e Grego, cujo diploma só seria concedido aos que concluíssem o curso de Línguas Clássicas e Vernáculas. Em um documento redigido em 1962 e endereçado ao Conselho Federal de Educação, o Departamento de Letras da USP apresentava uma proposta de regularização do diploma (Cf. CASTILHO, 1963).

A partir de 1957, houve uma multiplicação dos núcleos universitários pelo Brasil e os cursos de Letras, em sua maioria, seguiam o modelo de curso implantado na USP. Castilho (Ibid.) faz uma forte crítica a esse modelo, uma vez que havia uma rigidez curricular na qual os alunos eram submetidos ao estudo simultâneo de várias línguas e respectivas literaturas, em um prazo de apenas quatro anos. O que existia eram currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas. O grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía o estudo de cinco línguas com suas respectivas literaturas, o que, na prática, apresentava resultados duvidosos.

Isso provocou uma improvisação de pesquisadores e licenciados que, ao concluírem seus cursos, davam-se conta da carência em relação ao desenvolvimento do campo da pesquisa. Ou, então, ao postarem-se diante de uma classe de alunos, quando percebiam que ainda seria necessária uma longa, senão árdua, trajetória para se exercer o magistério. Para Castilho (1963), esse foi o “drama” de uma geração de licenciados que precisaram fazer uso do autodidatismo para poderem “saltar o abismo” que separava a vida profissional da vida acadêmica.

Esse quadro só foi finalmente alterado com a Resolução do Conselho Federal

de Educação (CFE) que fixou o currículo mínimo dos cursos de Letras. O que se propunha era a eliminação dos cursos enciclopédicos, com vistas a uma “unificação harmoniosa do ensino das Letras” (CASTILHO, 1963, p. 26). Transcrevemos a seguir, parcialmente, o Parecer do CFE nº 283/62 do Conselho Federal de Educação:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina

5. Linguística

6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua estrangeira escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega (RVEP⁴⁹, 1963, p. 158). [grifos nossos]

O grande mérito dessa resolução, segundo Castilho (1963), foi a valorização do ensino do vernáculo. Note-se, no entanto, que no currículo mínimo não havia referência a matérias pedagógicas voltadas à formação docente. A esse respeito, Lajolo salienta que os cursos criados nos anos 30 não tinham em comum apenas a designação *de Letras*, pois eles aparentavam-se também “pela configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura (então chamada Licença Magistral) a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas” (2009, [s.p.]). O que podemos observar é que a fixação do currículo mínimo garantiu uma “unificação harmoniosa do ensino de Letras”, o que promovia uma formação mais específica, por isso menos enciclopédica aos seus egressos. No entanto, ainda não se havia garantido o mínimo em relação à formação docente, afinal, mesmo que a formação para o magistério fosse um dos objetivos das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, a ênfase era dada na formação dos

⁴⁹ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

conteúdos específicos. A preocupação com conteúdo pedagógicos na formação de professores só foi contemplada em 1969, pela legislação, como apontamos no Capítulo 1 desta tese. No quadro abaixo, reunimos os principais fatos e acontecimentos que marcaram a institucionalização dos Cursos de Letras no Brasil:

Quando	Fatos/acontecimentos: institucionalização dos Cursos de Letras
1930	Colégio de Pedro II era a única instituição a conferir o Grau de Bacharel em Letras .
1931	Reorganização da Universidade do Rio de Janeiro: concebeu-se a ideia de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a pesquisa e para a formação de professores.
1934	A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
1934	Em função do Decreto nº 6583 de 25 de janeiro de 1934, os cursos superiores do Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça da República, foram anexados à Faculdade de Filosofia.
1935	Criação da Faculdade Nacional de Filosofia.
1939 a 1946	“Período de mimetismo”, pois todas as faculdades criadas na época deveriam moldar-se “à imagem e semelhança” da Faculdade Nacional.
1953	Organização do Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil para discutir problemas relacionados às Faculdades de Filosofia.
A partir de 1957	Multiplicação dos núcleos universitários pelo Brasil; os cursos de Letras, na sua maioria, seguiam o modelo de curso implantado na USP.
1962	Parecer do CFE no. 283/62 do Conselho Federal de Educação - obrigatoriedade da Linguística.

Quadro 16: Institucionalização dos Cursos de Letras.

Em nosso percurso de leitura, observamos que a preocupação com a formação de professores aparece tardiamente na organização curricular dos Cursos de Letras, mais de 30 anos após a implantação destes. Com esse olhar para a história dos Cursos de Letras, podemos entender que, do mesmo modo que a implantação do ensino superior no Brasil foi marcada pela função pragmática de formar técnicos profissionais necessários ao novo país, a implantação dos cursos de Letras, como componente de uma Faculdade, nasceu sob o desejo da formação para a pesquisa, para a construção do conhecimento, mas sucumbiu ao pragmatismo. Isso assim se mostra como reflexo de um contexto sócio-histórico e ideológico, em que há uma busca pela conquista e pela consolidação de lugares.

2.3 Um lugar para a Linguística e para os linguistas: discurso sobre a institucionalização

*“Falar da Linguística é falar de um saber sobre a língua, científico, institucionalizado e legitimado”
(LAGAZZI-RODRIGUES, 2002, p. 13).*

Para falar sobre a institucionalização da Linguística em solo brasileiro, consideramos necessário apresentar, mesmo que de modo breve, como acontece a institucionalização dos estudos da linguagem no Brasil. Para isso, é na História das Ideias Linguísticas no Brasil que encontramos suporte.

Guimarães (2004) aponta que os estudos sobre a linguagem no Brasil tiveram início no século XVI, quando se inicia o movimento de gramatização⁵⁰ massiva das línguas no mundo. Apresentando um panorama que engloba acontecimentos políticos, institucionais, culturais e linguísticos, o autor propõe uma periodização na qual descreve o curso do processo de gramatização brasileira do português, o que nos ajuda a compreender o processo de criação dos Cursos de Letras e da institucionalização da Linguística no Brasil.

O primeiro período tem início em 1500 e perdura até o início da segunda metade do século XIX. Trata-se de um momento em que ainda não havia estudos de língua portuguesa feitos no Brasil. É também marcado pela Independência no Brasil e pela entrada de ideias românticas no cenário intelectual brasileiro, ideias essas que não vinham somente de Portugal.

Para compreendermos o que mais acontece durante esse primeiro período, apoiamo-nos em Orlandi (2002), que reflete sobre o modo como a produção do conhecimento linguístico resulta em uma organização social do trabalho sobre a língua. Afirma a autora que, antes do século XIX, muitos brasileiros ou estudavam com preceptores que utilizavam gramáticas portuguesas ou eram alunos de instituições portuguesas, geralmente em Portugal. Orlandi (Ibid.) chama a atenção para o fato de que os autores da produção linguística e literária brasileiras eram de

⁵⁰ Auroux define gramatização como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber lingüístico: a gramática e o dicionário” (1992, p. 65).

um grupo de intelectuais nem sempre formados em Letras: eram historiadores, médicos, advogados, engenheiros. Esses profissionais dedicavam-se ao estudo e ao ensino da língua, como também à produção de instrumentos linguísticos e literários, caracterizados por uma escrita jornalística e responsáveis pela divulgação do saber sobre a língua. Além disso, Orlandi (2002) ressalta que esse primeiro período, em especial o século XIX, foi marcante na institucionalização e na profissionalização dos estudos da linguagem, pois foram criadas escolas, programas e materiais de ensino, bem como um modo de ensinar essa língua.

O segundo período apontado por Guimarães (2004) vai da segunda metade do século XIX até final dos anos 30. Nesse período, já se pode falar de estudos portugueses do Brasil. Tal período é marcado pela publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro em 1881, que busca uma nova orientação teórica em seu trabalho. Nos anos que seguem, várias gramáticas importantes surgiram e sofreram um impacto do novo Programa de Português para os Exames Preparatórios⁵¹, elaborado por Fausto Barreto, em 1887. Segundo Guimarães (Ibid., p. 28-9), “este programa será, no domínio da instituição escolar brasileira, o acontecimento que catalisa o processo de gramatização brasileira do português”. Entre as gramáticas estão: **Grammatica da Lingua Portuguesa** de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade; a **Grammatica Portuguesa** de João Ribeiro; a **Grammatica da Lingua Portuguesa** de Alfredo Gomes. Há também a publicação do **Diccionario Brasileiro da Lingua Portuguesa**, de Antonio Joaquim de Macedo Soares, em 1888, em que o autor afirma que era preciso que os brasileiros começassem a escrever como se falava no

⁵¹ O programa estabelecia duas provas para os exames preparatórios: uma escrita e outra oral. A escrita era “composição” sobre assunto a ser sorteado no momento da prova a partir de uma lista de pontos organizada diariamente pela comissão julgadora. A prova oral consistia de uma análise “fonética, etimológica e sintática” a ser feita sobre um trecho escolhido pela comissão a partir de um livro de uma lista que constava do programa em questão; e de uma exposição de um dos pontos apresentados pelo programa, sendo a escolha do ponto também feita por sorteio. Um aspecto a se destacar é que a prova de português precedia a todas as outras. Os pontos orais constavam de 46 itens. O primeiro deles era “Observações gerais sobre o que se entende por gramática geral, gramática histórica ou comparativa e por gramática descritiva ou expositiva. Objeto da gramática portuguesa e divisão do seu estudo. Fonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras; vogais; grupos vocálicos; consoantes; grupos consonantais; sílaba; grupos silábicos; vocábulos; notações léxicas”. O item 6 é “Morfologia: estrutura da palavra; raiz; tema; terminação; afixos; Do sentido das palavras deduzido dos elementos mórficos que as constituem; desenvolvimento de sentido novos nas palavras”. Os itens de 7 a 11 tratam das classes de palavras. O item 12 é “Agrupamento de palavras por famílias e por associação de idéias. Dos sinônimos, homônimos e parônimos”. Os itens de 17 a 20 são sobre formação de palavras. Os itens de 21 a 28 são sobre etimologia portuguesa. Os itens de 30 a 41 são sobre sintaxe. O item 40 é “da colocação de pronomes pessoais”. Os itens de 42 a 46 são sobre o que podemos chamar de retórica e estilística (Cf. GUIMARÃES, 1997).

Brasil e não como se escrevia em Portugal.

Guimarães (2004) afirma que se observa, nessa época, uma relação entre a instituição escolar e os estudos da língua que produziam um movimento novo. Orlandi (2002) destaca que a própria maneira como se constroem as gramáticas e os programas são indicações de como se deve proceder no ensino da língua, especialmente porque nesse momento os mesmos intelectuais que produzem as gramáticas são os que ensinam a língua nos principais colégios do país. Desse modo, tem início a profissionalização do *ser professor de Letras*, de modo que a gramática é o centro organizador e os autores literários são modelos de língua.

O terceiro período teve início com a Fundação dos Cursos de Letras no Brasil e vai até meados da década de 1960. A fundação dos Cursos de Letras passou a constituir-se em espaço de pesquisa sobre as questões de linguagem e, segundo Guimarães (2004, p. 32), esse período foi marcado por trabalhos cujos resultados estão ligados ao novo momento das instituições de ensino no Brasil, o que mostra a força imediata destes acontecimentos institucionais.

É neste período que, de modo institucional, surgiu a Linguística moderna no Brasil ligada às novas condições dos estudos sobre a linguagem, propiciadas pela implantação da disciplina de Linguística nos cursos superiores de Letras. De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2002), o terceiro período de gramatização brasileira do português, quando as pesquisas sobre as questões de linguagem entraram nas Faculdades de Letras, constituiu um intervalo interessante que culminou na introdução obrigatória da disciplina de Linguística, a partir de 1963, no currículo mínimo dos cursos. Do ponto de vista discursivo, podemos entender que a publicação dessa portaria constituiu um acontecimento⁵² que marcou uma ruptura entre o não-lugar que a Linguística tinha até o momento e o lugar que se institui pelo discurso do Estado. Sobre isso, Dias (2009, p. 51) aponta:

Esse deslocamento vem a constituir uma problemática no momento da passagem da disciplina Lingüística de um “não-lugar especial” a um “lugar especial”: antes da Resolução, tínhamos o linguista buscando constituir um lugar para si e para a disciplina; depois da resolução, temos lugares para a disciplina Linguística reclamando por um linguista.

⁵² De acordo com Guimarães (2005), o acontecimento não é um fato *no tempo*. Não se trata de um fato novo, mas um acontecimento que temporaliza, que instala uma temporalidade.

O quarto período teve início em meados dos anos 60 do século XX e é marcado por novas expectativas nos estudos da linguagem no Brasil. Nesse período, a Linguística passou a fazer parte do currículo mínimo dos cursos de graduação em Letras. Guimarães (2004) destaca os acontecimentos vinculados à Universidade de Brasília (UNB), entre 1962 e 1965, como significativos ao desenvolvimento da Linguística. Isso porque, durante o período de funcionamento da UNB, foi criado o Instituto Central de Letras, cujo projeto contava com o Departamento de Linguística e, em 1963, teve início o primeiro curso de Pós-graduação em Linguística no Brasil, em funcionamento até 1965, com a defesa de três dissertações. Em 1966, iniciou a pós-graduação em Linguística da USP e, em 1971, a da Unicamp. Em 1969, aconteceu a criação do sistema nacional de pós-graduação que também se constituiu como um marco deste período, pois garantiu a institucionalização e “reafirmo que a cientificidade (se) faz (n) um lugar institucional. [...] Cientificidade e institucionalidade ficam sobrepostas” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2007, p. 17). Para Guimarães (2004), nos anos subsequentes, aumentou significativamente o número de cursos de pós-graduação na área dos estudos de Letras, de língua portuguesa e dos estudos da linguagem em geral. Podemos afirmar, desse modo, que se institucionalizou um lugar para a expressão das singularidades.

Guimarães (2004) considera de importância decisiva para o desenvolvimento dos estudos da linguagem no Brasil o modo como as universidades responsáveis pelos primeiros cursos de pós-graduação atuaram na qualificação dos seus docentes, em particular no caso da USP, da Unicamp e da UFRJ.

Alguns professores que tiveram papel importante na constituição da Linguística na USP fizeram sua formação específica na França, nos anos de 1960, quando puderam ter contato com os estudos da semiótica, o que marcou os estudos da USP de modo bastante significativo. Quanto ao curso de pós-graduação da Unicamp, na sua criação foi trazido ao Brasil o professor Gentilhomme, que acabou não permanecendo em Campinas; quem veio foi então o professor Ducrot. Na avaliação de Guimarães (2004), esses fatos marcaram a produção linguística nessas duas universidades e ajudam a explicar a capacidade irradiadora de seus estudos, assim como as diferenças traçadas em cada caminho: na USP os estudos marcados pela linha semiótica e, na Unicamp, os estudos enunciativos e discursivos.

Já no Rio de Janeiro, mais especificamente na UFRJ, os estudos da linguagem foram marcados por uma relação com a linguística norte-americana. Isso produziu caminhos institucionais diferentes que culminaram numa produção linguística também diferenciada.

Quanto à constituição dos departamentos de Linguística da USP, Unicamp e UFRJ, Guimarães (2004) observa que na USP a Linguística se instalou em uma relação direta com a Cadeira de Linguística Indo-europeia, dirigida por T. H. Maurer. No Rio de Janeiro, Mattoso Câmara foi o responsável pela cadeira de Linguística na Universidade do Distrito Federal e, depois, o responsável pela organização do Setor de Linguística do Departamento de Antropologia no Museu Nacional. Já na Unicamp, a Linguística foi constituída no final dos anos de 1960, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, sem relação com as Letras, mas com um forte vínculo com as ciências humanas e sociais e com a lógica. Isso resultou no Instituto de Estudos da Linguagem, em 1976, pelo desmembramento do Departamento de Linguística que se separou do Instituto de Filosofia. Guimarães afirma:

[...] 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 própria do Brasil (Ibid., p. 44).

Altman (2004) destaca que, na época de fundação das Faculdades de Filosofia, os estudiosos da linguagem possuíam uma formação superior de outra natureza. A respeito disso, Antenor Nascentes escreveu:

Nossos governos tardaram a criar uma escola normal superior, de modo que neste vasto país de quarenta milhões de almas os professores secundários ainda são uns auto-didatas.

Acabamos os preparatórios e urgidos pelas obrigações da vida, arvoramos-nos em professores e começamos a lecionar o que sabemos e como podemos.

Com o tempo a prática nos vem vindo e, se não abandonamos o magistério, tomamos gosto e acabamos de qualquer modo professores;

O médico ensina ciências físicas e naturais; o engenheiro, matemática e desenho; o bacharel em direito, latim, história universal, filosofia, literatura (1935, p. 10).

Não havia um corpo docente suficiente no Brasil para atuação nos cursos, o que foi resolvido com a “importação” de professores, principalmente da Europa, que aqui formaram seus discípulos brasileiros. Estes, por sua vez, se tornaram grandes

filólogos, como Manuel Said Ali Ida, Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Gladstone Chave de Melo, entre outros que também foram responsáveis pela fundação dos primeiros centros de pesquisa dedicados a assuntos linguísticos. Os trabalhos realizados por esses estudiosos envolviam desde o estudo crítico de textos medievais até a elaboração de atlas linguísticos brasileiros regionais, em uma perspectiva inovadora, que incluía a pesquisa de campo. Isso tudo acabou por contribuir na unificação da tradição de pesquisas em Filologia e Dialectologia, que se desenvolvia de modo promissor. No entanto, a crise política instaurada na década de 1960, no pós-golpe militar, fez com que o trabalho de pesquisa de campo se tornasse perigoso, impedindo que os estudos da Filologia brasileira avançassem no mesmo ritmo das últimas décadas. Altman (2004) chama a atenção para o fato de que, além de se ter esse quadro no cenário político, havia também, no cenário acadêmico, a instauração de outro programa de pesquisa, o estruturalismo, que adentrava o Brasil.

Aqui também é preciso relembrar o papel do *Summer Institute of Linguistics*⁵³ (SIL) na formação em pesquisa linguística no Brasil. De acordo com Barros, no Brasil, ao contrário do resto da América Latina, o SIL

[...] não entrou por convênio com a burocracia indigenista e sim com a academia. Depois da negativa de entrar por meio do SPI em 1954, a missão fez em 1956 contatos com o Museu Nacional com a oferta de pesquisar línguas indígenas pela metodologia lingüística. O emissário da missão foi Kenneth Pike, que apresentava um perfil acadêmico (grau de doutor, professor universitário etc.). Dessa vez, houve aceitação, tendo o SIL conquistado seu primeiro acordo para entrar no país. No Museu Nacional foi criado o Setor de Lingüística para abrigar os missionários. O prestígio da lingüística americanista entre setores intelectuais foi a forma de sustentação inicial da missão no país. Seus membros foram identificados como "discípulos" da Escola de Boas (BARROS, 2004, p. 75).

Altman (2004) afirma que a emergência de uma disciplina Linguística no Brasil, que se pretendia autônoma em relação à Filologia, à Antropologia e à Dialectologia, envolveu mudanças de diferentes ordens, dentre elas, a concepção de profissionalização do linguista. A autora cita o ano de 1968 como uma data representativa que marca o início da disciplina no Brasil, pois está ligada “ao

⁵³ A missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais (STOLL, 1985). A missão teve como política manter "padrinhos", "protetores" ou "patronos" entre políticos e intelectuais, tais como Lázaro Cardenas no México, Vargas Llosa no Peru e Darcy Ribeiro no Brasil (Cf. BARROS, 2004).

momento em que um grupo de profissionais ligados aos estudos da linguagem *percebeu-se* como pertencentes à especialidade designada de ‘Linguística’” (ALTAMAN, 2004, p. 47)⁵⁴. Foi a partir desse ano que se concentrou um conjunto de fatores de ordem intelectual e social que permitiu a solidificação institucional de uma Linguística brasileira e de um jovem grupo de pesquisadores que começaram a se reconhecer como linguistas. Até o final da década de 1970, a Linguística Brasileira foi uma “Linguística de indivíduos” (Ibid., p. 116).

A criação das Faculdades de Filosofia, de acordo com Altman (2004), além de propiciar a profissionalização dos estudiosos da linguagem, também possibilitou que se instalasse no país, pela primeira vez em um Curso de Letras, um curso extensivo de Linguística, ministrado por Mattoso Câmara⁵⁵, em 1938 e 1939, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal- RJ. Mattoso Câmara, formado em Arquitetura e Direito, lecionava latim e português no ensino secundário desde 1928. No ano de 1937, Mattoso participou de um curso de Filologia Latina e Neolatina, com Georges Millardet, professor visitante da Universidade do Distrito Federal que indicou Mattoso para substituí-lo quando acabasse seu contrato. As lições que Mattoso ministrou nas suas aulas de Linguística constituíram o livro **Princípios de Linguística Geral**, publicado em 1941. De acordo com Altman,

[...] Mattoso não propôs, nos Princípios, uma teoria própria, ao contrário, inaugurou uma prática que traria importantes consequências para as gerações que o sucederam, que consistia em derivar ideias linguísticas da Europa e dos Estados Unidos e aplicá-las na descrição do Português (2004, p. 102).

No início da década de 1940, houve uma ruptura provocada pela extinção da Universidade do Distrito Federal e criação da Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, que, infelizmente, não concedeu lugar à Linguística em sua organização. Mattoso então se afastou do meio acadêmico, mas continuou a ministrar aulas no ensino secundário e passou a atuar no Museu Nacional, em 1943. Mesmo depois de defender tese de doutoramento e de livre-docência na

⁵⁴ Grifos da autora.

⁵⁵ De acordo com Orlandi (2002), Mattoso Câmara foi um dos maiores linguistas no Brasil, pois além de atuar no ensino médio e superior, organizou de modo diferente o conhecimento sobre a língua, o que mudava também o mercado de trabalho, a profissionalização do linguista.

Universidade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Mattoso não obteve reconhecimento acadêmico oficial, de modo que, nas palavras de Altman, seu reconhecimento como “líder intelectual se deu a *posteriori*” (2004, p. 104). A orientação de seu trabalho se dava em uma perspectiva estruturalista e suas propostas não tiveram a receptividade suficiente para que o modo como tradicional e institucionalmente se vinha fazendo os estudos da linguagem no Brasil fosse alterado. Altman afirma que as primeiras reações contra o enfoque de Mattoso para os estudos linguísticos eram de natureza pessoal e tinham como origem o fato de ele não possuir o tipo de formação autorizado em questões linguísticas: não era filólogo, nem literato. Segundo a autora (Ibid.), esse primeiro embate entre Filologia e Linguística era de ordem social, de interesse institucional e mesmo de incompatibilidades pessoais. Ao discorrer sobre as contribuições de Mattoso, Aryon Rodrigues afirma que

[...] Mattoso foi sem dúvida, um pioneiro e, como tal, esteve praticamente isolado em grande parte de seu trabalho, experimentou a incompreensão e a hostilidade de seus colegas de formação tradicional e espírito conservador, e viu-se tolhido no seu justo anseio de maior participação na vida universitária (2005, p. 24).

Altman (2004) afirma que o curso que Mattoso ministrou de 1938 a 1939, na Universidade do Distrito Federal, marcou o que passou a ser considerado o início do processo de institucionalização da Linguística no Brasil e também o início de uma nova orientação teórica e metodológica para os estudos linguísticos. “Mattoso é consensualmente apontado como pioneiro dos estudos propriamente lingüísticos no Brasil, seu primeiro divulgador e o primeiro professor de Lingüística de uma universidade brasileira” (Ibid., p. 107). Nessa perspectiva, Lagazzi-Rodrigues (2002) afirma que falar em Linguística no Brasil é não ignorar o autor Mattoso Câmara, porque sua obra trouxe para os estudos gramaticais o lugar da descrição linguística. Segundo a autora, o lugar da descrição científica vai constituir a posição de linguista em oposição a de gramático normativo.

Na Universidade de São Paulo, a entrada da Linguística como disciplina acadêmica e como programa de investigação científico autônomo deu-se por meio do trabalho de dois professores: Robert Henri Aubetron, que ministrava a cadeira de Língua Grega, e Theodoro Henrique Maurer Jr., que ministrava a cadeira de Filologia Românica. Altman (2004) afirma que Maurer, além de ensinar Linguística antes da

resolução do Conselho Federal de Educação, também atuava na divulgação das ideias de Mattoso Câmara. Nas palavras de Blikstein (1994), o papel de Maurer ou de Salum vai além de sua lembrança como introdutores da ciência linguística na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois eles também tiveram uma significativa atuação na docência, na pesquisa e na formação de especialistas.

Aubreton era um professor visitante que permaneceu de 1952 a 1964 atuando de forma bastante dinâmica na estruturação de associações, bibliotecas, reuniões de estudos e no envio de seus discípulos à França também para estudos. Dentre eles, destacaram-se Isidoro Blikstein e Cidmar Teodoro Pais. O primeiro, ao retornar de seus estudos em Linguística Indo-europeia, encarregou-se das aulas de Introdução à Linguística, ao mesmo tempo em que cursava o doutorado sob orientação de Isaac Nicolau Salum. Em seu trabalho conseguiu formar um grupo de jovens estudiosos que se reuniam para discussões, entre eles Eni Orlandi e Rodolfo Ilari. O segundo, Cidmar Teodoro Pais, em 1968, assumiu a regência das aulas de Introdução à Linguística e depois se tornou responsável pela coordenação dos cursos de Linguística. Nas palavras de Altman (2004), foi ele o responsável pela solidificação institucional da Linguística na USP em razão das suas funções intelectuais e organizacionais, pois viabilizou uma série de novas proposições, como a contratação de voluntários para ministrar aulas, captação de bolsas de estudos e organização de programas e currículos.

Aryon Rodrigues, que em seus estudos dedicou atenção especial às línguas indígenas, em 1962 chegou à Universidade de Brasília (UNB) para chefiar o Departamento de Linguística e organizar um mestrado nessa área. Isso porque o Conselho Federal de Educação, em 1962, publicou a resolução que previa a obrigatoriedade da disciplina de Linguística no currículo mínimo⁵⁶ dos Cursos de Letras para o próximo ano. O então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que também era o grande mentor da UNB, projetava a instalação de uma universidade diferente ao modelo da época e pensava em instalar um Departamento de Linguística⁵⁷, para o qual convidou Aryon Rodrigues.

A publicação da resolução surpreendeu a toda a comunidade acadêmica, pois

⁵⁶ Cf. apresentada anteriormente.

⁵⁷ A Departamentalização, que será oficializada na Reforma de 1968, já era prevista na UNB, como marca de uma profusão do modelo norte-americano.

havia poucos profissionais formados em Linguística, o que discutiremos mais adiante. Altman relata que Aryon Rodrigues

[...] teria protestado como pôde ao que, do seu ponto de vista, era um mau começo. Primeiro, porque a institucionalização oficial da disciplina nascia vinculada às Faculdades de Letras e, segundo, porque a precipitação da medida favorecia a improvisação e comprometeria o desenvolvimento dos estudos na então nova disciplina (2004, p. 114).

Em 1963, Aryon Rodrigues implantou o primeiro departamento autônomo de Linguística e o primeiro programa de pós-graduação, em nível de mestrado, dirigido à formação de pesquisadores em Linguística. O objetivo do curso era formar profissionais que, ao retornarem às universidades de origem, pudessem assumir as aulas de Língua Portuguesa ou de Linguística. No entanto, já em 1965 os programas de pós-graduação foram dissolvidos e o primeiro curso de pós-graduação em Linguística teve somente três anos de vida.

Altman (2004) enfatiza que o fato de a disciplina de Linguística ter se constituído como obrigatória aos alunos dos cursos de Letras não garantiu sua solidificação institucional, a ponto de definir um campo específico de atuação profissional. Essa noção também é capital para o trabalho que aqui desenvolvemos, uma vez que a preocupação com o ensino de língua se configurará como um espaço de atuação dos linguistas nas décadas seguintes.

Um dos maiores problemas que a Linguística enfrentou no início de seu processo de institucionalização, como campo científico e disciplinar, foi a ausência de um corpo profissional especializado e preparado para ocupar os espaços que se criavam na graduação e também na pós-graduação. Kato afirma que a “repentina” implantação da disciplina de Linguística, em 1962, fez com que

[...] professores sem formação Linguística atuassem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Linguística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos (KATO, 1983, p. 52).

Segundo Kato (Ibid.), a falta de uma formação específica da maioria dos professores de Linguística, entre 1963 e 1973, fez com muitas aberrações tivessem sido cometidas. Bem ditas para esse contexto, as palavras de Antenor Nascentes, novamente: “urgidos pelas obrigações da vida, arvoramo-nos em professores e

começamos a lecionar o que sabemos e como podemos” (1935, p. 10). Em função disso, a ciência passou a ser questionada, dada uma legislação precipitada e de formação precária, que levou professores e autores de livros e manuais a proporem a utilização de propostas pedagógicas baseadas em conceitos linguísticos que estavam mal compreendidos.

Para finalizar esse ponto, apresentamos um quadro elaborado com base na proposta de Ferreira (2009) sobre alguns acontecimentos importantes relativos ao processo de institucionalização da linguística em faculdades e universidades brasileiras até meados da década de 1980 do século XX:

Quando	Fatos/acontecimentos: institucionalização da Linguística
1935	O termo <i>linguística</i> começa a aparecer como matéria de disciplinas de cursos de Letras.
1938-1939	Curso de Linguística ministrado por Mattoso Câmara na Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro.
1950	Curso de Linguística ministrado por Mattoso Câmara na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro.
1958	Criação do Setor de Linguística no Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro, organizado por Mattoso Câmara.
1962	Estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de Letras, por resolução do Conselho Federal de Educação, nos quais a Linguística se torna disciplina obrigatória.
1962	Criação de um Departamento de Linguística no Instituto Central de Letras da Universidade de Brasília.
1963	Criação de um Programa de Pós-Graduação em Linguística no Instituto de Letras da Universidade de Brasília.
1965	Início da Pós-Graduação em Linguística na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo – USP.
1968	Criação da Pós-Graduação em Linguística no Museu Nacional do Rio de Janeiro.
1970	Criação do Departamento e do Curso de Graduação em Linguística no Instituto de Ciências Humanas da Unicamp.
1971	Início da Pós-Graduação em Linguística no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.
1971	Transferência da Pós-Graduação em Linguística do Museu Nacional para a Faculdade de Letras da Universidade do Rio de Janeiro.
1971	Início da Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina.
1976	Criação do Instituto de Estudos da Linguagem na Unicamp, formado pelo Departamento de Linguística e pelo recém criado Departamento de Teoria Literária.
[1984 ?]	Inclusão da Linguística na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq.
1986	Criação do Departamento de Linguística na Faculdade de Letras da USP.

Quadro 17: Institucionalização da Linguística. Fonte: adaptado de Ferreira (2009).

Para Lagazzi-Rodrigues (2007, p. 12), “a Linguística é legitimada por quem

institui uma ciência, por quem pratica uma ciência, por quem ensina uma ciência, por quem divulga uma ciência”, ou seja, por todos aqueles que tomam a Linguística como seu objeto de “trabalho”, seja na produção via pesquisa, na circulação via ensino ou na divulgação via publicização. Essas são instâncias diferentes que revelam as diferentes posições que o sujeito que se identifica com a Linguística assume. Orlandi (2002) ressalta que a profissionalização do linguista se explicita na medida em que, na instituição, a disciplina Linguística ganha estatuto oficial específico e no ensino, um lugar especial: de quem conhece a língua cientificamente e por isso pode ensinar como se pratica esse saber.

2.4 Discurso sobre o ensino de língua portuguesa: um lugar para a Linguística e para os linguistas

Considerando que nosso estudo constitui-se na relação entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa, entendemos que se torna necessário retomar como se deu o processo de constituição da língua portuguesa como língua nacional. Isso é necessário para então delinear o percurso histórico sobre o ensino de língua portuguesa e, nesse percurso, observarmos como se deu a entrada dos saberes vinculados à ciência linguística nas questões relativas ao ensino da língua.

Em relação à constituição da língua nacional, Orlandi (2001) afirma que, a partir de 1532, com a instalação dos portugueses no Brasil, a língua trazida ao Brasil começou a ser falada em um novo espaço-tempo, reconhecendo-se quatro momentos diferentes até a constituição da língua portuguesa como língua nacional. O primeiro momento iniciou com a colonização e finda com a expulsão dos holandeses em 1654. Nessa época, a língua portuguesa era falada por um pequeno número de pessoas, pelos letrados, grandes proprietários de terras e por um pequeno número de funcionários. O que predominava eram as línguas dos índios, como uma língua franca, a chamada Língua Geral. Então, nos tempos iniciais do Brasil Colônia, a língua portuguesa estava ausente não somente do currículo escolar, mas também da vida social do país, uma vez que aqui funcionavam três línguas: o português, que havia sido trazido pelos colonizadores; a língua geral, que se constituiu pela codificação das línguas indígenas faladas na costa; e o latim, que

era o que fundava o ensino secundário e superior dos jesuítas. No entanto, não era a língua do colonizador que se sobressaía e funcionava no cotidiano social, e sim a língua geral que havia sido sistematizada pelos jesuítas, em especial por José de Anchieta, sendo usada como instrumento de evangelização. O português, mesmo sendo a língua oficial, não era a língua mais falada, não funcionava no intercâmbio social e, por esse motivo, não havia por que instituí-la como disciplina curricular.

Na escola, a língua portuguesa não era disciplina curricular, mas um instrumento de alfabetização para se aprender a ler e a escrever. Até meados do século XVIII, quando aconteceu a Reforma de Estudos em Portugal e em suas colônias, eram os jesuítas que dominavam o sistema de ensino, como apresentamos no Capítulo I deste trabalho. Em tal sistema, não havia espaço para o ensino do vernáculo, pois o grande objetivo era a evangelização por meio da língua geral. Os poucos que se escolarizavam nesse período eram os filhos das camadas privilegiadas e o ensino tinha como objetivo seguir o modelo educacional da época, fundamentado na aprendizagem do latim através do latim. A função do ensino era levar o aluno ao conhecimento das normas do funcionamento do dialeto padrão. Para Orlandi (2001), durante este período o português era ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, aparecendo como a língua de Estado. Nessas práticas, observamos o funcionamento da língua imaginária, como já definimos anteriormente.

O segundo momento apontado por Orlandi (Ibid.) vai de 1654 até a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Segundo a autora, a expulsão dos holandeses garantiu que os portugueses tomassem posse efetiva do território, aumentando a ação colonizadora e o número de portugueses no Brasil. Houve também a chegada de africanos no período de escravatura, e isso alterou as relações entre as línguas faladas no Brasil. Ainda de acordo com Orlandi (2001), a ação do Estado se fez sentir pela prática colonizadora em geral e, mais fortemente, pela imposição do ensino da língua portuguesa na escola, dada a ação proibitiva do Marquês de Pombal quanto ao ensino das línguas indígenas nas escolas dos jesuítas e a concomitante obrigatoriedade do ensino do português.

Somente com a Reforma Pombalina, de 1759⁵⁸, tornou-se obrigatório o uso

⁵⁸ A **Reforma Pombalina de Educação** substituiu o sistema jesuítico de ensino, sendo dirigida pelos vice-reis nomeados por Portugal.

da língua portuguesa no Brasil, proibindo-se o uso de qualquer outra língua. Isso se justificava pelo fato de o colonizador não ter conseguido impor aos colonizados a sua língua, como se observa no texto do Diretório⁵⁹:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável que este é um meio dos mais eficazes para desterrar os povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (apud, MARIANI, 2001, p. 119).

A imposição do uso da língua portuguesa ao povo que aqui habitava foi a forma encontrada para se efetivar uma dominação. Essa medida explicitava os esforços para a construção de um efeito de homogeneidade, de monolinguismo, impondo o português como a língua oficial do Estado-nação e apagando as suas variedades, bem como as outras línguas que aqui circulavam. Quanto ao ensino do vernáculo, a Reforma propôs que, além do aprendizado da leitura e da escrita em português, haveria a introdução do estudo da gramática portuguesa, que passou a ser uma disciplina curricular, ao lado do estudo da gramática latina.

Para Mariani (2001), a diretriz de Pombal constituía-se como uma política normatizadora e unificadora, com o objetivo de inibir os usos linguísticos que não fossem portugueses. Na análise da autora, o Diretório funcionou como uma censura, pois modificou a relação com a diferença existente no dizível da brasilidade que se firmava: “trata-se de um acontecimento linguístico” (Ibid., p. 111).

O terceiro momento distinguido por Orlandi (2001) iniciou com a chegada da Família Real e encerra em 1826, quando a questão da língua portuguesa como língua nacional é oficialmente formulada. A vinda de cerca de 15.000 portugueses para a sede da Coroa Portuguesa alterou significativamente as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Também, houve a criação da imprensa e a Fundação da Biblioteca Nacional. Isso provocou um “efeito de unidade” do português no Brasil, mesmo que a língua brasileira não fosse a língua portuguesa, língua oficial do Estado-nação, da metrópole. É com Pombal que passamos ao efeito

⁵⁹ **Diretório**: data de 03 de maio de 1757, quando são determinadas as medidas a serem aplicadas.

de país monolíngue.

O quarto momento⁶⁰ apontado por Orlandi (Ibid.) teve início em 1826, quando um deputado propôs que os diplomas dos médicos formados no Brasil fossem redigidos em linguagem brasileira. No ano seguinte, uma lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da *língua nacional*. A língua nacional representava, nesse momento, o signo de nacionalidade e era percebida de um modo diferenciado em relação à língua portuguesa de Portugal. Nesse sentido, Orlandi afirma que, historicamente, o ensino de língua portuguesa, como língua nacional, está ligado à gramática. “A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na escola” (2002, p. 194).

A partir da segunda metade do século XIX, o processo de gramatização brasileira do português foi colocado em funcionamento e o Brasil passou a ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização (gramáticas e dicionários), diferentes dos de Portugal. Nas palavras de Auroux (1992), as gramáticas são consideradas, juntamente com os dicionários, instrumentos de tecnologia linguística constituídos a partir da gramatização. Nesse sentido, é com a elaboração da gramática de uma língua que tem início a produção de um conhecimento sobre essa língua. Além de ser uma tecnologia, um instrumento linguístico, ela é uma textualidade sócio-histórico-política em que se materializam os saberes sobre uma língua, em determinados tempo e espaço. Orlandi afirma que “a gramática, como um objeto histórico, um instrumento linguístico, disponível para a sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento” (2007, p. 54). A partir de 1900, para Orlandi (2002), as gramáticas assumiram outras funções, que não mais a de dar forma aos difíceis limites da identidade brasileira: era preciso, sobretudo, manter essa identidade brasileira, o que implicava distinguir quem sabia e quem não sabia a língua “corretamente”.

Nesse processo de nacionalização da língua e dos brasileiros, a gramatização foi marcada fortemente pela instituição escolar brasileira, especialmente pela fundação do Colégio Pedro II. Orlandi (2002) considera o Colégio Pedro II como um

⁶⁰ Também é significativo desse momento, como pontua Guimarães (2004), o trabalho de Coruja que, em 1837, publicou o **Compendio da Grammatica da Lingua Nacional** e, em 1852, **Coleção de vocábulos e frases usados na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**.

lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania e, no que diz respeito à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística (nacional) e de domínios da “boa” língua, da “boa” retórica, da “boa” escrita. Soares (2002) afirma que, em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob a forma de diferentes disciplinas, quais sejam, a gramática, a retórica e a poética:

Retórica, poética, gramática - estas eram, pois, as disciplinas em que se fazia o ensino da língua portuguesa até o final do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português (SOARES, 2002, p. 164).

No entanto, de acordo com Visioli (2004), o estudo da língua portuguesa, segundo os aspectos gramática, retórica e poética, foi oficialmente instituído pela Reforma Pombalina, em 1759, que tomava como modelo de língua os escritores clássicos e seguia os preceitos da Filologia. Em nosso gesto interpretativo, entendemos que a nova designação que se tripartia em *gramática*, *poética* e *retórica* não motivou a instauração de novos sentidos e também não representou o surgimento de uma nova disciplina, ou de um novo modo de se ensinar/estudar a língua.

De acordo com Clare (2002), no século XIX, o ensino de língua se relacionava a uma tradição e a uma análise com raízes na filosofia grega, em que a linguagem era usada como expressão do pensamento. Soares (2002) afirma que até os anos de 1940 a disciplina de Português manteve-se fundada na tradição da gramática, da retórica e da poética. Isso foi possível porque o público atendido pela escola era ainda o mesmo: os filhos de famílias ricas, que necessitavam das mesmas aprendizagens que anteriormente se promoviam. Assim, na disciplina de Português continuou a se estudar a gramática da língua portuguesa e a se analisar textos de escritores consagrados. A retórica e a poética aconteciam, ainda, sob uma perspectiva atualizada: assumem um caráter de estudos estilísticos, “embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiam embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia” (Ibid., p.165).

Gregolin (2007) aponta que o que dominou o ensino de língua até os anos de

1950 era o ensino pensado a partir do modelo de língua culta, em uma perspectiva conservadora que se baseava na escrita de autores da tradição literária. A concepção de língua que embasava essa prática era a de língua como sistema, o que implicava o reconhecimento da gramática e o uso de textos como pretexto. Esse tipo de ensino privilegiava o trabalho com a variedade escrita culta e um de seus objetivos básicos era a correção formal da linguagem, determinando o uso correto da língua.

Segundo Clare (2002), à escola cabia, assim, o ensino da gramática normativa e as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelo contato com os textos literários que compunham as antologias. Em relação aos ensinos primário e secundário, a autora chama atenção para o fato de que cada professor seguia sua maneira de trabalhar, o que resultava em empregos variados de nomenclatura, razão pela qual se deu a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959. Nesse momento, o Estado entrou em cena com a proposta de elaboração de uma política linguística que foi materializada discursivamente na NGB para legislar sobre a língua nacional escrita, em uma tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. “A NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização, fixação da terminologia gramatical no Brasil” (ORLANDI, 2002, p. 193).

A NGB foi elaborada por uma comissão, composta por Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá, Celso Ferreira da Cunha e Carlos Henrique da Rocha Lima. A comissão de cinco professores do Colégio Pedro II era encarregada de estudar e propor um projeto de simplificação da NGB, para uso dos estabelecimentos de ensino e da literatura didática. Desse modo, a NGB foi o resultado do trabalho da comissão e ainda do estudo, minucioso e atento, das contribuições remetidas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Docentes para o Ensino Secundário (CADES) pela Academia Brasileira de Filologia, por várias Faculdades de Filosofia do país, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, por numerosos e abalizados professores de português. A Portaria e o texto da NGB foram publicados no Diário Oficial da União, em 11 de maio de 1959. Nas palavras de Bisinoto (2009), a NGB foi elaborada com o objetivo de uniformizar, esquematizar e simplificar a terminologia de análise gramatical instituída visando, principalmente, ao ensino da língua nas escolas.

Nesse sentido, a autora explicita que, a partir da NGB, saber a língua passou a ser sinônimo de conhecer as classes e funções gramaticais, o sistema fonético, a constituição morfológica das palavras, enfim, objetivava-se nomear conforme a norma.

Segundo Orlandi, com sua publicação, a NGB “provoca uma mudança de autoria: o gramático passa a ser regido por uma nomenclatura uniforme e o conhecimento da língua passa a ser caucionado pelo lingüista” (2002, p. 205). Esse deslocamento também retirou dos Colégios a autorização para a construção do conhecimento, sendo este exclusivo, então, da universidade.

Com a instauração desse novo estatuto de autoria, a instituição escolar, no ensino de língua portuguesa, mantém “o funcionamento de duas discursividades: a do gramático e a do lingüista, este se apresentando como um superego às vezes desejado, outras vezes detestado” (ORLANDI, 2002, p. 206). Ainda sobre a relação tensa entre gramáticos e linguistas, instaurada após a NGB na década de 1960, Orlandi (Ibid.) afirma que o gramático, de sua posição de defensor da unidade da língua nacional, criou o imaginário de uma língua regida para todos os brasileiros, mostrando os desvios e as diferenças. O linguista, de seu lado, também concorre para esse efeito de unidade, mas por meio da apropriação de um discurso da ciência e não da norma, elaborando uma metalinguagem que dá o estatuto de objetividade científica à representação de unidade.

No entanto, Clare (2002) pondera que, mesmo com a publicação da NGB, os problemas em relação ao ensino da língua continuaram e o fracasso escolar era denunciado constantemente. Essa situação começou a se transformar na década de 1960, representativa de um marco no ensino de língua portuguesa dadas as transformações significativas na vida política e social do país com o “milagre brasileiro”. Com a democratização das escolas, as camadas populares passaram a ter lugar nos bancos escolares e aconteceu uma mudança profunda do alunado atendido. O número de alunos que cursavam o ensino médio triplicou e houve a duplicação de alunos no ensino primário. A comunidade escolar fazia uso de outras variantes linguísticas, e não mais da variante dominada pela classe privilegiada da sociedade. Era preciso que a escola aprendesse a trabalhar com essa heterogeneidade linguística, com a fluidez linguística que é constitutiva fora do espaço escolar.

Além do cenário político da década de 1960, havia também, segundo Gregolin (2007), a instalação de uma crise teórica com a entrada da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, em 1963. Tal crise colocou em embate as ideias da gramática e as ideias da Linguística. Houve uma desestabilização no diálogo entre gramática normativa e ensino, pois havia lugar para a diferença, desmoralizando o discurso da homogeneidade apregoado pela posição gramaticalista. A entrada da Linguística nos currículos provocou um conflito entre as concepções descritivistas e o caráter normativo da gramática tradicional, além de coincidir com o período mais rígido da ditadura militar no Brasil.

Ao analisarmos como é posto o ensino de língua portuguesa durante a década de 1960, é preciso considerar que havia todo um contexto sócio-histórico e ideológico posto: ao lado da censura e da repressão, havia a expansão expressiva dos meios de comunicação; as orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua revelavam uma confusão de noções da gramática tradicional com noções da teoria da comunicação, o que atendia aos fins de ensino tecnicista da época, como afirma Gregolin (2007).

No contexto político instaurado a partir do golpe de 1964, quando na reformulação do ensino a educação é posta a serviço do desenvolvimento, a língua passou a ser considerada um instrumento. De acordo com Pereira (2006), em nome de uma política centralizadora foi aprovada a Lei nº 5692/71, que dava um relevo especial ao estudo da língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Pereira (Ibid.) também afirma que nessa época o ensino de língua portuguesa estava centrado no utilitarismo e no funcionalismo, pois a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, ou seja, como expressão do pensamento, pelo falar, pelo escrever; e de recepção de mensagens, pelo ler e ouvir, conforme se propunha na Lei nº 5692/71⁶¹:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.
[...]

⁶¹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Nas palavras de Visioli (2004), a ideia de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional, sendo depositária da cultura, dá origem à visão de língua proposta na Lei nº 5.692/71, a saber, expressão da cultura brasileira. Na língua estaria, então, o patrimônio e a pátria de um povo, assim como a visão de mundo que a animava. Segundo a mesma autora (Ibid.), no momento histórico em que a Lei nº 5.692/71 foi elaborada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o normativismo, concepção subjacente à língua como **expressão da cultura brasileira**, e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto **instrumento de comunicação**:

A Lei 5.692/71, em consonância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atua no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. No entanto, esse ideal baseia-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a língua varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades no manejo social (VISIOLI, 2004, p. 37).

Em relação ao que está posto na Lei nº 5692/71, nossa primeira observação é em relação ao emprego da forma material **língua nacional**. Trata-se, aqui, da língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que dá a seus falantes uma relação de pertencimento, por isso mesmo servindo, nesse contexto sócio-histórico, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira:

Língua nacional	{ - instrumento de comunicação - expressão da cultura brasileira
-----------------	--

Para melhor compreendermos esse funcionamento, também podemos lembrar que, nesse período da história brasileira, há um ufanismo instaurado pelo

regime militar, daí a insistência da legislação em voltar o ensino para a relação entre língua e povo, pois dessa relação poder-se-ia instaurar a relação de pertencimento, necessária à manutenção do regime ditatorial instalado. Tal relação já estava anunciada pela Resolução n° 8, de 1 de dezembro de 1971, que fixava o núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude:

a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira; [...]

Nesse contexto, houve a alteração na designação da disciplina de língua portuguesa, que passou a ser chamada de *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nos anos finais; no segundo grau (hoje ensino médio), passou a se chamar *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Para compreendermos as implicações dessas novas formas materiais de designar, retomamos a noção de que a designação é uma relação instável entre a linguagem e o objeto. Quando se designa, um sentido é instaurado e, como consequência, apagam-se outros possíveis sentidos que podem sempre retornar. Sem a pretensão de darmos conta das possíveis respostas pertinentes a este trabalho, dois questionamentos se fazem necessários: por que a mesma disciplina curricular é designada de modo diferenciado em função dos diferentes graus (níveis) de ensino? Que efeitos de sentido se constituem nessas diferentes formas materiais de designar a disciplina curricular? Abaixo, apresentamos um quadro onde relacionamos formas de designar e objetivos previstos para cada nível de ensino, como uma proposta de responder aos questionamentos por nós levantados:

Designação	Níveis de ensino	Objetivos ⁶²
Comunicação e expressão	Séries iniciais	No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento .
Comunicação em língua portuguesa	Séries finais	Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais , a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas.
Língua Portuguesa e Literatura brasileira	2º. grau	Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da Cultura Brasileira" . As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina .

Quadro 18: Designações/Níveis de ensino/Objetivos

Nas séries iniciais, o ensino da disciplina de Comunicação e Expressão deveria acontecer de modo e com intensidade que **o idioma surja diante do aluno**. Note-se nessa formulação que a língua, posta como idioma, é considerada como algo não constitutivo do sujeito, já que surgirá diante do aluno como algo que lhe é externo. O domínio do idioma aparece então como uma forma de comportamento, ou seja, como expressão do pensamento e instrumento para se comunicar com os semelhantes. Nas séries finais, ampliou-se a preocupação com a língua até se chegar às sistematizações gramaticais, ou seja, ao estudo da língua imaginária, como expressão de semelhança entre os alunos. No 2º. grau, além de dominar a língua em sua função instrumental, assinalou-se a necessidade de concentrar esforços na expressão da cultura brasileira, entendida como originada do complexo cultural europeu. Disso, entendemos que a estudo da língua dar-se-ia de modo a se chegar aos estudos literários, entendidos como marcados pela herança de colonização.

Segundo Silva (1994), nessa época a perspectiva instrumental, ligada ao caráter instrutivo do ensino de língua, pautava-se na ideia de que existe um saber acumulado que deveria ser distribuído pela escola, para todos. O domínio dos instrumentais da língua passou a ser visto como fundamental para a aprendizagem

⁶² Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993 (Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/354/359>>).

em outras áreas. Segundo a autora,

[...] ao lado do ensino de língua voltado ao domínio dos comportamentos social e linguisticamente adequados continuou a existir um trabalho excessivamente apoiado na memorização de regras, classificações e denominações da gramática normativa (SILVA, 1994, p. 13).

Para Visioli (2004), a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua.

Nessa época, Pietri (2003) discute que a Linguística foi acusada de ser “permissiva”, o que causaria a deterioração do ensino do idioma nacional. No entanto, o autor pondera que tal deterioração não se daria em função da desvalorização da tradição gramatical ou das teorias linguísticas, mas sim em função de um projeto político desenvolvimentista, fundamentado na teoria da comunicação, que não era monitorado por linguistas e nem estava inserido em projetos de formação de professores sob responsabilidade de linguistas.

Gregolin (2007), ao analisar os Guias Curriculares⁶³, aponta que além das ideias comunicacionais, também apareciam noções formalistas advindas do estruturalismo e do gerativismo, o que promoveu uma rejeição por parte do professorado, que não conseguia entender essa proposta. Além disso, “a apropriação do discurso científico no discurso pedagógico, em um certo momento histórico, que revela o regime político utilizando ideias científicas para justificar-se politicamente por meio de um discurso em que o tecnicismo e o autoritarismo se fundem” (Ibid., p. 64). Não há espaço para o debate, para a discussão desses discursos, há tão somente a imposição. Na visão de Gregolin (2007), essa imposição de um discurso pedagógico que se deu por meio de um discurso autoritário, acabou por ser responsável pela resistência generalizada que os professores de língua criaram à Linguística.

Assim, o que podemos observar é que a constituição do ensino de língua

⁶³ Os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau foram elaborados na década de 1970 para orientar a implantação da reforma do ensino estabelecida pela Lei nº 5.692/71.

portuguesa dessa época estava marcado pela heterogeneidade, uma vez que ao mesmo tempo em que se incorporaram saberes outros, que se faziam necessários dada a conjuntura socioeconômica e política, saberes que emergiram da memória discursiva do ensino de língua, do interdiscurso, funcionaram de modo simultâneo, não em um jogo de oposições, mas em uma relação em que se abriu espaço para o novo: saber língua é saber se comunicar, mas sem 'abrir mão' da tradição, minimização da gramática.

De acordo com Mariza Vieira da Silva⁶⁴, é na década de 1970 que podemos verificar mais fortemente a presença da Linguística nas políticas e legislação educacionais. Segundo a autora, esse foi um período de expansão do acesso à Educação Fundamental, de avanço da globalização da economia e de reestruturação produtiva, de busca de formas alternativas para o enfrentamento das contradições entre capital e trabalho. Datam desta década os primeiros debates oficiais ou oficializados sobre a importância da Linguística no ensino do português, os Relatórios de Comissões Ministeriais – 1976/1986.

Silva (1994) afirma que a chegada dos anos de 1980 deflagrou um intenso processo de revisão. Já Silveira aponta que, durante a década de 1980, o “ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores” (1991, p. 38). Essas ideias provocaram o questionamento das anteriores concepções sobre objetivos e métodos de ensino de língua portuguesa.

Silva (1994) entende como significativo para essa época o acesso a novos paradigmas que vinham das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, como as ideias de Vygotsky e Bakhtin, que só começam a chegar ao Brasil nos anos finais da década de 1970. Também se tem no início dos anos de 1980 uma crise de paradigma na Psicologia, cujos modelos baseados no *behaviorismo*, que levava o ensino a se pautar na memorização, não respondiam mais aos problemas enfrentados no ensino; assim como uma crise na Linguística, pelo esgotamento do modelo estrutural.

⁶⁴ Fonte: **História das Idéias Lingüísticas**: o Estado, as instituições, as políticas (Disponível em: <<http://www.ged.letras.ucb.br/sites/100/118/00000110.pdf>>).

De acordo com Angelo (2005, p. 06), no final dos anos 70 e início dos 80, muitas pesquisas voltaram-se para a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens. A autora cita as seguintes obras como representativas desse momento de denúncia, na produção intelectual, sobre o ensino de português: **Crise na linguagem: a redação no vestibular**, de Maria Thereza Fraga Rocco (1981); **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**, coletânea organizada por Regina Zilberman (1982); e **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**, de Lígia Chiappini Leite (1983).

Angelo (2005) também destaca que, nesse período, as dificuldades dos alunos de primeiro e segundo graus ficaram ainda mais evidentes com a introdução da redação nos vestibulares. Nesse contexto, muitos pesquisadores se debruçaram sobre conjuntos dessas redações, como é o caso de Pécora (1983) que, em **Problemas de redação** aponta o divórcio entre a interlocução, que está na origem do processo legítimo da escrita, e as condições artificiais de produção da escrita escolar. Angelo (2005) pontua, ainda, que é somente um ano após a publicação desse livro que foi publicado **O texto na sala de aula**, organizado por João Wanderley Geraldi⁶⁵, obra que, segundo Silveira (2001), viria a se transformar num “breviário” para o professor de português atualizado dos anos 80. Na mesma década de 1980, tiveram também destaque obras como **Língua e Liberdade**, de Celso Luft, em 1985, e **Criatividade e gramática**, de Carlos Franchi, em 1987 (Cf. CLARE, 2002).

Nessa esteira de discussões, autores como Franchi, Travaglia, Possenti e Geraldi defendiam uma posição metodológica para o ensino de língua portuguesa sob um enfoque linguístico-descritivo em que se postulava a gramática reflexiva como a opção mais adequada para o ensino. Essa nova conjuntura no ensino de língua, segundo Silva (1994), produziu um importante deslocamento no ensino de língua portuguesa, pois a eleição do fenômeno social da interação verbal, como espaço e lugar de realização da língua, fez com que o trabalho em sala de aula se voltasse

⁶⁵ De acordo com Paula (2010), além de sua participação em cursos e projetos de formação de professores em todo o Brasil, a contribuição de J. W. Geraldi para o ensino de língua portuguesa é de extrema importância, tendo em vista a sua produção escrita, iniciada no final da década de 1970, no momento em que havia uma preocupação geral com novas ideias em relação às que existiam, baseadas em um “ensino tradicional”.

para as práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-escrever-ler. Silva (Ibid.) afirma que o interesse pelas ideias de Vygotsky e Bakhtin - em relação aos aspectos sociais e culturais na produção do conhecimento, à noção de homem enquanto sujeito e produtor da história, à noção de cultura e de linguagem bem como do funcionamento dialógico e interativo - criou condições para que vários grupos no interior das universidades fossem constituídos para a pesquisa, a realização de cursos e a publicação de textos que passaram a circular de forma a interrogar as práticas instituídas no ensino de língua.

Como marco das propostas de mudanças metodológicas no ensino de língua portuguesa na década de 1980, destacamos o trabalho realizado pelo linguista João Wanderley Geraldi, que era vinculado à Unicamp e atuava com um grupo de outros professores em cursos de formação. O trabalho realizado pelo grupo da Unicamp é, detalhadamente, relatado e analisado na tese de doutorado de Lílian Lopes Martin da Silva (1994), sob orientação de Raquel Salek Fiad e apresentado à Faculdade de Educação da Unicamp.

Silva (1994) relata que iniciou seus trabalhos na área de formação de professores, em 1982, junto à Faculdade de Educação da Unicamp, ministrando as disciplinas de Didática para o Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II do Curso de Letras. No final de 1983, teve o primeiro contato com João Wanderley Geraldi, que lhe pediu emprestados os alunos de Prática de Ensino para que atuassem como monitores em um projeto da rede municipal. O grupo de trabalho que se constituiu, inicialmente, era formado por professores que atuaram em um conjunto diversificado de atividades, como palestras, cursos e assessoria para a divulgação das ideias sobre o ensino de língua portuguesa.

Nas palavras de Geraldi (2009⁶⁶):

Não existia previamente uma equipe que tenha elaborado uma proposta pronta e acabada e que a partir daí começasse a trabalhar. Foi o trabalho conjunto que foi obrigando a irmos constituindo uma equipe, que acabou se fixando essencialmente em três pessoas: eu (do Departamento de Linguística); Raquel Salek Fiad (do Departamento de Linguística Aplicada) e Lílian Silva (da Faculdade de Educação), todos da Unicamp. Claro que

⁶⁶ Entrevista concedida a nós por correio eletrônico, em março de 2009, para fins de realização desta tese - Anexo A.

contávamos com outros colegas em nossas atividades e fazíamos questão de incluir entre os professores dos projetos também professores do ensino fundamental.

Silva (1994) relata que, quando Geraldi retornou à Ijuí-RS em 1978, após cursar a pós-graduação em Linguística na Unicamp, ele percebeu que as suas preocupações com a descrição e explicação dos fenômenos da linguagem, próprias de sua posição-sujeito linguista, não correspondiam aos interesses dos alunos que cursavam o último ano do Curso de Letras, para quem ministrava aulas.

Em depoimento a Silva (1994), gravado em 1990, Geraldi conta que, em 1979, ao trabalhar num curso noturno de formação de professores, cujos alunos, na maioria, já lecionavam, constatou um descompasso entre o que se estudava em um Curso de Letras e o que acontecia em uma sala de aula. Havia uma distância muito grande entre os conteúdos e não se vislumbrava uma relação entre teoria e prática. Ouvindo também as discussões surgidas em cursos de extensão para professores de língua portuguesa, nos quais Geraldi já atuava nessa época, o linguista resolveu alterar a ementa de uma disciplina que ocorria concomitantemente à Prática de Ensino. Geraldi relata que, nesse “novo espaço” do currículo, começou a buscar uma articulação inicial dos pontos de vista defendidos na análise da linguagem com a prática de ensino da língua portuguesa, tendo como base as noções benvenistianas de que a linguagem é marcada pela subjetividade do sujeito que assume a enunciação.

Geraldi, então, iniciou com os seus alunos uma experiência de trabalho em salas de aula do primeiro grau (hoje ensino fundamental). Desse trabalho do cotidiano da sala de aula da universidade, como texto oral, com o entrecruzamento de muitas vozes, é que começaram a ser construídos os **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries**, publicados pelo autor em 1981. Depois, isso começou a circular como “notas de sala de aula” que eram trocadas entre os alunos, uma vez que boa parte deles já lecionava. Em 1981, quando Geraldi retornou à Unicamp para o doutoramento, as ideias oriundas daquelas experiências e discussões foram organizadas e resultaram na primeira versão escrita, publicadas nos *Cadernos da FIDENE*, pela Unijuí – Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul⁶⁷.

De acordo com Silva (1994), as ideias de Geraldi foram estruturadas entre os anos de 1978 e 1981, na tensão entre diferentes desafios, em resposta aos alunos e professores e em diálogo com outros autores. O texto intitulado “Subsídios” surgiu nessa tensão, nessa ação entre a teoria e a prática, num diálogo com professores e alunos. O texto era formado por um prefácio, dois anexos e uma pequena bibliografia com sugestões de leitura para os professores de Língua Portuguesa, organizado em três partes: uma introdução; um conjunto de considerações sobre o ensino de língua e ensino de metalinguagem e uma proposta de organização de conteúdos e práticas para a disciplina de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. Na análise que aqui desenvolvemos, consideramos tal texto de grande significância no discurso sobre o ensino de língua portuguesa, pois ele retoma e ressignifica saberes que vêm se constituindo nas ciências da linguagem e os faz funcionar em relação ao ensino de língua portuguesa, tal como os advindos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

Compreendemos que o texto organizado por Geraldi, na década de 1980, entra em conflito com os sentidos que se constituíram em relação ao ensino de língua portuguesa, em especial com o ensino de base gramatical que vigorava até a década de 1960 e, também, com o ensino de caráter essencialmente comunicativo que dominava a década de 1970. O que se propunha era uma ruptura com o ensino tradicional, um deslocamento. Esse movimento implicou a instauração de uma nova discursividade, em que as relações entre Linguística e ensino ressoam de modo muito significativo, uma vez que se produziu “alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (ORLANDI, 2003, p. 24). O novo imaginário em relação ao ensino de língua portuguesa ressignificava o que estava posto anteriormente e instituíra uma nova memória. Esse movimento pode ser observado na dedicatória que Geraldi (1981, [s.p.]) faz nos texto dos **Subsídios**:

Para Joana

que estando hoje com dois anos, não venha a sofrer o ensino que hoje fazemos nem aquele que aqui propomos, mas o melhor que criarmos.

⁶⁷ Agradecemos à FIDENE pela disponibilização de cópia do referido material que hoje integra a *Coleção Produção Intelectual do Arquivo Fidene/Unijuí*.

Alguns anos depois, esse material foi publicado pela Editora Assoeste sob o título de **O texto na sala de aula**. Sobre a obra, Geraldi (2009), em entrevista⁶⁸, relata:

O Texto na Sala de Aula, para o ensino fundamental: baseado em concepções enunciativas, deslocava o ensino de língua do conhecimento sobre a língua para práticas linguísticas, incluindo entre elas a própria reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados nestas práticas. A primeira versão deste texto é de 1981, e foi publicada pela Fidene e se espalhou através de seus cursos de formação de professores, em regime de férias. Foi o trabalho diferenciado destes professores que tornou possível avançar nesta proposta e construir assessorias a secretarias de educação e a escolas.

Ao mesmo tempo em que exercia a docência no Curso de Letras da FIDENE, Geraldi cursava a pós-graduação na Unicamp e atuava em cursos de capacitação de professores de língua portuguesa. As suas ideias sobre o ensino de língua começaram a tomar corpo nas exposições orais, numa troca dialógica com alunos e professores:

Do interior da sala de aula da pequena e distante Ijuí/RS (1979) elas saíram para a sala de aula do Curso de Atualização em Leitura e Teorias educacionais, em Aracaju/SE (1980). Daí para Cascavel/PR (1982), na disciplina de Metodologia do Ensino, de um Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Então, em Campinas, no ano seguinte (1983), no trabalho com colegas do IEL junto a grupos de professores da rede municipal (SILVA, 1994, p. 69).

No entanto, não eram mais suficientes os cursos rápidos, era necessário encontrar uma maneira de colocar em circulação aquelas ideias e, sobretudo, de garantir que o que estava sendo proposto não fosse tomado como uma novidade a ser aplicada. Disso surgiram os *Projetos*, desenvolvidos durante a década de 1980 com grupos de professores de português e pensados de modo a fazer um contraponto ao modelo de formação que se tinha até então. Em outras palavras, era preciso instituir uma nova discursividade tanto para o ensino de língua portuguesa quanto para a formação de professores, sob o olhar atento da Linguística e dos linguistas.

⁶⁸ Anexo A.

Silva (1994) relata que o “Grupo da Unicamp” tinha um conjunto de ideias sobre o ensino de língua portuguesa apoiado em uma perspectiva sociointeracionista, de modo que era preciso construir a formação de professores nessas mesmas bases, garantindo-se, com isso, a coerência entre teoria e prática. Entre os anos de 1980 a 1989, Silva (Ibid.) descreveu o desenvolvimento de cinco projetos por diferentes Estados brasileiros. Os cursos resultantes auxiliaram na divulgação e na discussão das ideias apresentadas na proposta⁶⁹.

Todo esse movimento que se constituía em torno do ensino de língua portuguesa na década de 1980 e que contemplava grupos de estudos, publicações, etc., levou o Conselho Federal de Educação a recuperar a denominação *Português* nos ensinamentos fundamental e médio. Houve uma forte inserção de noções fundamentadas nas teses da Sociolinguística, como heterogeneidade, diversidade linguística, variedades linguísticas, níveis de linguagem, relações entre escrita e oralidade, as quais sinalizam uma concepção mais humanista e social do ensino e chamam a atenção para as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade padrão escrita. O ensino de língua passou a exigir uma visão crítica sobre a gramática quanto ao seu papel e suas implicações. No final dos anos de 1980, entraram em funcionamento as ideias da Linguística Textual, que centraram o ensino na formação de leitores/produtores competentes. Nesse contexto, ocorreu uma transformação na concepção de língua, que passou a discutir as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos.

Nas palavras de Angelo (2005), o ensino da língua, a partir da década de 1980, não ficou incólume às propostas de renovação que surgiram na área do ensino da Língua Portuguesa, pelas propostas curriculares oficiais, inúmeras reuniões e cursos de treinamento realizados entre professores universitários e professores do ensino fundamental e médio. No entanto, como bem pondera a autora (Ibid.), até hoje não se sabe precisar quais foram as modificações efetivamente levadas a cabo no conjunto de propostas de reconceptualização de

⁶⁹ Sobre isso, Geraldi (2009) relata: “Poderia fazer a seguinte sequência mais ou menos organizada de trabalhos mais longos realizados neste período: Aracaju (SE); Região Oeste do Paraná; Região Sudoeste do Paraná; Campinas; Cetepar/Estado do Paraná; Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul; Univ. Federal de Rondônia. A participação de cada um dos professores variou profundamente. Em resumo, na década de 1980, na forma de conferência, cursos, ou assessorias, participamos de trabalhos com Secretarias Municipais e Estaduais em todos os estados do país (exceto Paraíba, Tocantins, Roraima)”.

objetivos, pressupostos teóricos e procedimentos didáticos para a área de Língua Portuguesa. “O que de certo se sabe é que a história do ensino da Língua Portuguesa iniciou uma nova etapa, ainda em construção, a partir dos anos 80” (Ibid., p. 12).

Na década de 1990, como já apontamos, houve a aprovação da LDB 9394/96⁷⁰, que determinava o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Na década de 1990, aconteceu também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN⁷¹) que se constituíram como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Segundo Gregolin (2007), nessa época os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa incorporaram as teorias da Linguística da Enunciação, que trazem à tona uma perspectiva enunciativa, bem como a Análise do Discurso, que mostra que é preciso ver a língua como um dispositivo de inserção social.

De acordo com Venturi e Junior (2004), as mudanças do ensino de língua portuguesa ocorridas nas últimas três décadas do século XX foram bastante significativas. O ensino gramatical centrado na frase e/ou na palavra foi sendo

⁷⁰ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

⁷¹ “O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração” (**Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>).

questionado e repensado no sentido de se considerar o texto como objeto central do processo pedagógico. Concluem os autores que o “ensino da Língua Portuguesa, antes fundamentado na teoria da comunicação, passou a adotar uma concepção teórico-metodológica mais próxima da interlocução” (Ibid., p. 73).

No entanto, aqueles que têm circulado pelos espaços escolares podem questionar se isso de fato se efetivou na práxis educativa ou constituiu-se em mais um discurso oficial que não obteve aceitação. Assim, o que podemos observar é que o ensino de língua, em suas diferentes concepções, tem acompanhado tanto a vida política do país quanto os movimentos que acontecem no campo teórico das ciências da linguagem. Temos uma constante reformulação no ensino de língua portuguesa, que retoma saberes advindos orientações teóricas anteriores, num movimento que garante o caráter heterogêneo e que embasa os atuais documentos oficiais de ensino, como *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Propostas Curriculares Estaduais*.

Esse movimento que inicia na noção de ensino de língua com base na normatividade da gramática, passando pela ênfase na comunicação até chegar aos aspectos da textualidade e finalmente ao discurso, mostra também as diferentes relações que se dão entre sujeito, história, língua e ensino. Note-se que reaparecem os saberes em funcionamento na constituição de cada uma das perspectivas anteriores, agora atualizados e inscritos na nova orientação teórica que se constitui nos anos de 1990. O que é constitutivo de todo esse processo é a noção de heterogeneidade, pois saberes outros e saberes novos são incorporados ou reintroduzidos em um domínio de saberes. Afinal, se em uma dada conjuntura se banuiu a gramática do ensino de língua, a atualização da perspectiva teórica, que se dá via interdiscurso, recupera esse saber e o reintroduz nesse funcionamento discursivo. Nessa perspectiva, Orlandi (2002) afirma que se passa a considerar a gramática como instrumento linguístico, como objeto histórico. O ensino, de seu lado, também ganha nesse novo contexto, pois o que se ressalta não é mais a função da gramática, dado o deslocamento de sentido em direção ao saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. “Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou mais, largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro” (Ibid., p. 196).

Seguindo o nosso percurso de escrita, apresentamos, a seguir, um quadro no

qual sintetizamos os principais fatos e acontecimentos relativos à constituição da língua e do ensino da língua portuguesa:

Quando	Fatos/acometimentos: língua e ensino de língua
1532	Instalação dos portugueses no Brasil, a língua portuguesa para cá trazida começou a ser falada em um novo espaço-tempo.
Séc. XVII	Predomínio da Língua Geral.
Meados do Séc. XVIII- 1759	Reforma Pombalina: tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo-se o uso de qualquer outra língua.
1826	Deputado propôs que os diplomas dos médicos formados no Brasil fossem redigidos em língua brasileira.
metade do séc. XIX	Brasil passou a ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização (gramáticas e dicionários).
A partir de 1900	As gramáticas buscam manter a identidade brasileira.
Até os anos de 1940	A disciplina de Português manteve-se fundada na tradição da gramática, da retórica e da poética.
Século XX	Há uma profusão de produção de gramáticas e cada professor faz a sua.
1959	Publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).
Até os anos de 1950	O ensino era pensado a partir do modelo de língua culta, em uma perspectiva conservadora.
1960	Marco no ensino de língua portuguesa: abriu-se espaço para as discussões sobre a heterogeneidade linguística.
1972	É aprovada a Lei nº 5692/71 que dá um relevo especial ao estudo da língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.
Década de 1970	Alteração na designação da disciplina de língua portuguesa que passa a ser chamada de <i>Comunicação e Expressão</i> , nas séries iniciais, e <i>Comunicação em língua portuguesa</i> , nos anos finais; no segundo grau (hoje ensino médio), passou a se chamar <i>Língua Portuguesa e Literatura Brasileira</i> .
Década de 1980	Intenso processo de revisão e questionamento do ensino com a entrada de novas teorias que chegavam das áreas das ciências linguísticas.
Na metade da década de 1980	Recuperada a denominação <i>Português</i> nos ensinos fundamental e médio.
No final dos anos de 1980	Entraram em funcionamento as ideias da Linguística Textual que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes.
Nos anos de 1990	Documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa incorporam as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso

Quadro 19: Língua e ensino de língua.

Em nosso gesto interpretativo, entendemos que essas mudanças que ocorreram no ensino da língua sempre foram acompanhadas por tensões, equívocos e resistências. Com base em Clare (2001), entendemos que em educação nada é definitivo, pois a educação é sempre um processo de questionamento. Em relação ao ensino de língua portuguesa, é preciso compreender como as diferentes concepções de língua vão se constituindo, afinal, “língua, agora, não é mais instrumento de comunicação, mas principalmente, enunciação, discurso, que estabelece relações de intercomunicação” (Ibid., p. 06). Nesse sentido, também entendemos que é preciso, na posição de professores de língua portuguesa, estarmos preparados para a reflexão e para a mudança, pois é nesse movimento de renovação que sujeitos, ensino e língua constituem-se.

PONTOS DE ANCORAGEM II: DISPOSITIVO ANALÍTICO

Considerando que nesta pesquisa colocamo-nos em um lugar de entremeio entre AD e HIL, para constituirmos nosso dispositivo analítico é também nos preceitos da AD e da HIL que marcamos nossos espaços de deriva em que, por meio da leitura, da interpretação e da compreensão, procuramos apreender o funcionamento da linguagem em sua relação com a exterioridade em um dado discurso selecionado como objeto de análise. A saber, o discurso *sobre* o Curso de Letras da UNOCHAPECÓ.

Partimos do exposto em Orlandi (2005a; 2005b) quando a autora reitera o que tem proposto para a escrita em AD: a relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. O dispositivo teórico (DT) é estabelecido pela teoria do discurso enquanto que o dispositivo analítico (DA) é construído pelo próprio analista a cada análise e é definido pela questão posta pelo analista, pela natureza do material de análise e pela finalidade da análise. Desse modo, para cada material de análise e de acordo com a questão formulada, o analista pode mobilizar conceitos que outro analista não mobilizaria, assim chegando a um percurso interpretativo e a uma escrita a qual o outro analista também não chegaria.

Em nosso trabalho, tomamos o discurso *sobre* o Curso de Letras da UNOCHAPECÓ como objeto de análise. Para compreendê-lo em seu funcionamento, constituímos um DA que se torna singular.

Silveira (2004) considera que o discurso *sobre* tem as características próprias de um discurso que produz efeitos de sentido contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que funciona na recuperação de uma memória, corre o risco de reduzi-la a um acúmulo de informações sobre o passado.

No entanto, ponderamos que em nosso trabalho entendemos que o discurso *sobre* funciona não como um acúmulo de informação, mas em uma estreita relação com a noção de arquivo, que Pêcheux (1997, p. 57) define como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. O autor aponta duas perspectivas de se ler o arquivo: a literária e a científica. Na primeira, por tradição, os profissionais de arquivos são os literatos, que têm como hábito a regulação da leitura, praticando, cada um a seu modo, sua própria leitura. Não se tem aí um método de leitura, e sim modos particularizados de conduzir a construção de arquivos que, por consequência, promovem maneiras diferentes e mesmo contraditórias de ler o arquivo.

Na segunda possibilidade de leitura de arquivo, a científica, tem-se o trabalho por meio do qual os aparelhos do poder regem a memória coletiva e provocam o apagamento do sujeito-leitor através do desenvolvimento de métodos de tratamento em massa do arquivo textual (como se dá no caso dos copistas, escrivãos, etc.). Há nessa ótica, também, o apagamento de qualquer originalidade, pois o que se objetiva é a comunicação e transmissão dos arquivos, regidos por um princípio de objetividade. No entanto, ao se assumir a perspectiva de historicizar, desfaz-se a ideia de apagamento do sujeito “produtor”, uma vez que assim como o analista realiza um gesto de interpretação que é marcado pela sua posição em relação à história e língua, os métodos de tratamento de massa também estão inscritos em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua. Guilhaumou e Maldidier (1997) afirmam que o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, mas é ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.

De acordo com Orlandi (2002), a noção de arquivo em análise do discurso é o discurso documental, a memória institucionalizada que mantém relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso que é constituído na história da experiência de linguagem. Não se procura o sentido verdadeiro, mas o real do

sentido em sua materialidade linguística e histórica. Orlandi (2004) propõe expandir a noção de arquivo a partir da ideia de que todo dizer se liga a uma memória. “Para dizer, de certo modo, todo sujeito ‘recorre’ a um ‘arquivo’, aos discursos disponíveis. Todo sujeito tem seu ‘discurso textual’” (Ibid., p. 95).

Para Nunes, o discurso documental é visto “como um saber científico, que toma forma na relação com as instituições, os sujeitos da ciência, os meios de circulação do saber” (2008, p. 82). A leitura de documentos de arquivo conduz à explicitação dos gestos de interpretação que permeiam a sua elaboração, e não somente uma leitura que reconstrói uma história já dada.

No movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, depois de procedermos à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão, passamos à constituição do *corpus* de nossa pesquisa. Para Orlandi (2002), quando se pensa em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do *corpus* que, em sua delimitação, não segue critérios empíricos, e sim teóricos. Isso porque, nas palavras da autora (2005a, 2005b), a constituição do *corpus* e sua análise, em AD, estão intimamente relacionadas, tendo em vista que, ao se fazer a seleção do que faz parte do *corpus*, já se determinam as propriedades discursivas do que é selecionado, por meio de uma construção do próprio analista. Além disso, a análise é um processo que inicia pelo estabelecimento do *corpus* e que se organiza em função da natureza do material de arquivo disponível bem como da pergunta que o organiza.

Considerando a questão que mobilizou a escritura desta tese e fazendo o que Zoppi-Fontana (2005, p. 100) chamou de “varredura”, chegamos à constituição, à delimitação do *corpus* de nossa pesquisa, que se configura pelo conjunto de diferentes documentos relativos à constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ:

I. Parecer N^o. 397/88/CEE, que trata da conversão das licenciaturas de 1^o Grau em licenciaturas plenas⁷²;

II. Parecer N^o. 122/89/CEE, que autoriza o funcionamento do curso de Letras da FUNDESTE; e Parecer N^o. 146/60/CEEE, que trata da alteração curricular do

⁷² Anexo B.

Curso de Letras da FUNDESTE⁷³;

III. Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras, UNOESC/FUNDESTE - 1992;

IV. Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso de Letras, UNOESC/FUNDESTE -1994;

V. Projeto de criação das habilitações em português, inglês e espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da UNOESC/Chapecó- 2001;

VI. Projeto de alteração curricular com aumento de vagas do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e respectivo projeto político pedagógico - 2003;

VII. Alteração curricular do curso de licenciatura de graduação plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – 2006.

Consideramos que os documentos selecionados para o *corpus* respondem ao critério de falar *sobre* o Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, constituindo-se, nesse sentido, no discurso *sobre* tal curso, um discurso que disciplina e organiza uma memória ao mesmo tempo em que institucionaliza sentidos. Para tratarmos desse arquivo, também é necessário dizer que a perspectiva teórica que assumimos, o entremeio AD/HIL, possibilita-nos tomar um documento como parte de um arquivo, não como um dado objetivo, com uma leitura superficial, mas como uma discursividade inscrita na história, ou seja, com historicidade, o que nos permite uma pluralidade de gestos de leitura e de interpretação produzidos no tratamento do objeto de análise.

Orlandi (2005a; 2005b), com base em Pêcheux ([1975] 1995), descreve três etapas envolvidas no tratamento do objeto de análise: parte-se da superfície linguística ao objeto discursivo e, deste, para o processo discursivo. Na primeira etapa, o analista trabalha com a superfície linguística (o *corpus* bruto), para chegar a um objeto teórico, a um objeto linguisticamente de-superficializado. O processo de de-superficialização consiste na análise da materialidade linguística: o como se diz,

⁷³ Anexo C.

quem o diz, em que circunstância, etc. Na segunda etapa, observa-se “o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise” (ORLANDI, 2005b, p. 67). Na terceira etapa, do objeto para o processo discursivo, chega-se à relação entre as formações discursivas e a ideologia, à compreensão sobre a constituição dos sentidos do discurso. Para Pêcheux, a expressão *processo discursivo* designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre os elementos linguísticos em uma dada formação discursiva” (1995, p. 161). Dessa forma, através dessas etapas, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação que são tecidos na historicidade e que podem explicitar o modo de constituição do sujeito e da produção de sentido. Nessa perspectiva, o analista “observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2005b, p. 68).

Nesse processo também entra em funcionamento, na configuração do *corpus*, o recorte. O recorte é o resultado da relação entre a pergunta básica do analista e o material da análise. O recorte é considerado como uma unidade discursiva, um fragmento indissociável da linguagem e da situação (ORLANDI, 1987, p. 139). No caso do *corpus* desta tese, consideramos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos que compõem o *corpus*, tais como:

- os quadros de formação docente;
- as matrizes curriculares; e
- as ementas de disciplinas curriculares de Linguística, Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual.

Esses recortes, além de outros que foram selecionados no movimento de análise/escrita, mobilizados em nosso dispositivo analítico e perscrutados pelas lentes da AD/HIL nos ajudam a tramar, por meio do exercício de escuta analítica, algumas respostas à nossa questão de tese e ao nosso objeto de pesquisa. No movimento de análise, partimos da noção de que os sentidos não estão dados e nem escondidos na superficialidade dos textos, reconhecendo assim a não transparência da linguagem. Frente a qualquer objeto simbólico, o sujeito é levado a interpretar, pois “há assim uma injunção à interpretação” (ORLANDI, 2005a, p. 22). A

interpretação se configura como um gesto por meio do qual é produzida a significação.

Em relação aos processos de leitura, interpretação e compreensão, ancoramo-nos, principalmente, nos trabalhos de Orlandi (2004; 2005a) que apresentamos a seguir.

Nas palavras da autora (2004), a leitura se constitui como o caminho material para se chegar à interpretação assim como uma prática discursiva em que o sujeito-leitor, em contato com um texto e inscrito em uma determinada formação discursiva, reconstrói os sentidos. A leitura, dada sua natureza, tende a ser múltipla e plural, uma vez que permite a abertura e a ruptura. Orlandi (Ibid., p. 87) esclarece que leitura e interpretação não se recobrem, pois a noção de interpretação é mais ampla, sendo a leitura função da interpretação, com características próprias.

A interpretação é um gesto, porque é do nível simbólico, e se dá neste espaço porque é marcada pela incompletude e por sua relação com o silêncio. “A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (ORLANDI, 2004, p. 18). “Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política” (Ibid., p.19). Os gestos de interpretação são carregados de uma relação da língua com/sobre a história e caracterizam-se por colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar. Nessa perspectiva, interpretar não é atribuir sentidos, mas observar os gestos de interpretação que funcionam no que é objeto de análise, porque compreender é “explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2004, p. 64). Para a autora, pela compreensão busca-se explicitar os processos de significação presentes no texto assim como “escutar” outros sentidos presentes e o modo como eles se constituem.

De acordo com Nunes (2007), a noção de compreensão se distingue tanto de uma perspectiva psicológica, quanto de uma perspectiva lógica, pois se trata de uma noção histórico-política. Afirma o autor, ainda, que praticar a compreensão é não somente levar em consideração uma ou outra interpretação, mas ter em vista os conflitos de interpretação. “É atentar para os vários direcionamentos de sentido que funcionam em um mesmo espaço discursivo” (Ibid., p. 375).

Em nosso trabalho de tese, interessamo-nos pelo funcionamento do intradiscurso e do interdiscurso, observando como, por meio da regularização, o já-lá emerge e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos da materialidade linguística que analisamos, nos níveis de constituição e formulação.

A partir de Achard (2007) compreendemos que a regularização que se apoia sobre o reconhecimento do que é repetido e que é da ordem do formal, na oscilação entre o histórico e o linguístico. Também nos interessa observar como a regularização discursiva é sempre suscetível de ruir sobre o peso de um acontecimento novo que perturba a memória e instaura a possibilidade de “romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá e abrir espaço para a produção de novos dizeres” (INDURSKI, 2003, p. 119) de uma nova rede discursiva de formulações. A partir de tais considerações, tecemos os movimentos de análise nos Capítulos 3 e 4 de nossa tese, descritos na sequência.

No Capítulo 3, tratamos da constituição do ensino superior no oeste catarinense e focamos nosso olhar na fundação/constituição da UNOCHAPECÓ, retomando elementos de cunho histórico sobre o ensino superior no Brasil, apresentados no Capítulo 1, observando os efeitos de identificação aos diferentes modelos de ensino que se constituíram na história do ensino superior brasileiro. Esse percurso nos ajudou a remontar as condições de produção que marcaram a fundação/constituição do Curso de Letras em tal instituição. Neste capítulo, analisamos os seguintes recortes: **Quadros de formação docente** e **Matrizes curriculares**.

Em relação aos **Quadros de formação docente**, selecionamos os quadros que listam os professores e suas respectivas formações acadêmicas, vinculados às disciplinas de Linguística, Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual, representativos de dois momentos significativos do curso: o primeiro quadro vincula-se ao momento de implantação da Licenciatura Plena do Curso de Letras e, o segundo quadro, ao momento de criação de novas habilitações e extinção das habilitações duplas. Consideramos que cada um desses momentos marca um acontecimento histórico no Curso de Letras, pois eles levam à quebra do ritual, rompendo o círculo de repetição, tal como aponta Pêcheux (1990).

Na leitura dos Quadros, observamos como o processo de interiorização do ensino superior funciona e está marcado na formação de nível superior dos

professores que compunham o quadro funcional do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Atentamos, ainda, para o modo e sob efeitos de identificação se deu lugar para a entrada de serviços de assessorias externas no curso. Nessas assessorias, destacou-se o trabalho realizado pelo linguista João Wanderley Geraldi, no início da década de 1990, que ao mesmo tempo em que tem seu lugar de reconhecimento na geografia institucional, também tem uma história de formação docente marcada pela interiorização.

Em relação às **Matrizes Curriculares** do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, tomando-se como ponto de partida a organização disciplinar, observamos como em um curto espaço de tempo são realizadas seis alterações curriculares, motivadas por fatores de ordem pedagógica, legal e mercadológica. Compreendemos que tais alterações não contribuem para a construção de uma identidade desse curso, uma vez que a volatilidade o constitui.

No Capítulo 4, apresentamos a análise das ementas das diferentes matrizes curriculares do curso de Letras, com o olhar voltado para a compreensão de como e quais saberes da ciência linguística funcionam na constituição disciplinar. No processo de análise de nosso objeto, pelo delineamento de regularidades, chegamos à constituição de processos discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre Linguística/língua/ensino, a partir dos quais mobilizamos as seguintes categorias de análise: (pro)usão de saberes; (con)usão de saberes; identificação/confronto de saberes e didatização/pedagogização de saberes.

Por meio dessas regularidades, constituímos quatro Blocos Discursivos Temáticos (BDT), sendo que cada um deles é formado por Grupos Discursivos (GD), por sua vez compostos por Sequências Discursivas (SD). Entendemos que os Blocos Discursivos, ao mesmo tempo em que exigem e permitem o exercício de recorte, também dão visibilidade aos eixos temáticos que se constituem pela regularidade. Essas regularidades estão marcadas na organização dos Grupos Discursivos e materializadas nas sequências discursivas que constituem cada GD.

CAPÍTULO 3

SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ

Neste capítulo, de um ponto de vista histórico-discursivo, apresentamos a constituição do ensino superior no oeste catarinense e focamos nosso olhar na história da UNOCHAPECÓ, procurando compreender como a memória discursiva do ensino superior brasileiro, entendida como as possibilidades do dizer, ressoa via interdiscurso e é ressignificada na constituição desse ensino. Neste capítulo também iniciamos a análise do arquivo documental/institucional em que revisitamos o discurso *sobre* a constituição e a reformulação do curso de Letras da UNOCHAPECÓ, pelo percurso de análise da formação docente e das organizações curriculares, observando os sentidos que aí se constituem e entram em funcionamento.

3.1 O ensino superior no oeste catarinense: da criação da FUNDESTE à implantação da UNOCHAPECÓ

Na tentativa de compreendermos os modos de constituição do ensino superior em Santa Catarina, em especial na região oeste, construímos um movimento de análise que parte da criação da FUNDESTE à implantação da hoje UNOCHAPECÓ. Rossetto (1994) aponta que, até o final da década de 1960, o ensino universitário em

Santa Catarina era prerrogativa exclusiva da Universidade Federal de Santa Catarina⁷⁴ (UFSC) que, além de ser a única, situava-se na extremidade do Estado, centenas de quilômetros da região oeste de Santa Catarina. Ao discorrer sobre a situação do ensino superior em solo catarinense, Rossetto apresenta uma crítica ao modo como tal ensino vinha se constituindo, tendo em vista que, segundo ele, o que acontecia se mantinha como exemplo do modelo universitário que foi implantado no Brasil: “uma instituição de ensino **elitista e elitizante, geograficamente distanciada** e estruturalmente desvinculada dos centros propulsores da nossa economia agro-exportadora” (1994, p. 08)⁷⁵. Da afirmação de Rossetto (1994), também destacamos a relação entre **escolarização e urbanidade**, pois entendemos que ela nos ajuda a compreender os modos de constituição do ensino superior em Santa Catarina e em sua região oeste. Podemos aproximar a crítica feita por Rossetto (Ibid.) à relação fundante entre escolarização e urbanidade proposta por Pfeiffer (2000), uma vez que os centros de economia agroexportadora, não urbanos, não eram providos de escolarização de nível superior, ficando essa modalidade de ensino restrita aos centros urbanos do Estado catarinense.

Collaço e Neiva (2010⁷⁶) destacam que, no começo da década de 1960, o governo do Estado de Santa Catarina dava seus primeiros passos no campo do ensino superior. Em 1956, foi criada em Joinville uma Faculdade de Engenharia; em 1963, a Faculdade de Educação; e, em 1965, a Escola Superior de Administração e Gerência, ambas com sede em Florianópolis. Segundo esses mesmos autores, na segunda metade da década de 1960, para poder atender às reivindicações dos polos econômicos que se formavam nas diferentes regiões do território estadual e que reclamavam por ensino superior em razão de sua conformação geográfica, forma de colonização e potencialidades produtivas, o governo do Estado passou a prestar apoio técnico e financeiro para que as comunidades microrregionais criassem, por intermédio do respectivo município-polo, fundações educacionais de

⁷⁴ “O ensino superior do Estado de Santa Catarina iniciou-se com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932. Pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, foi criada a Universidade de Santa Catarina, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962. Com a reforma universitária, foram extintas as Faculdades e a Universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa” (Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969. Fonte: <<http://www.ufsc.br/paginas/historico.php>>).

⁷⁵ Grifos nossos.

⁷⁶ Fonte: <www.educonsult.com.br/sc/leis/mudancas_graduacao_sc.doc>

ensino superior.

A atual Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ tem sua origem nessa expansão das fundações educacionais de ensino superior no Estado de Santa Catarina, no período de 1960 a 1974, que corresponde ao período do mito do crescimento brasileiro, o “milagre Brasileiro”, descrito no Capítulo 1 desta tese. A UNOCHAPECÓ tem origem na Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), concebida como “instrumento do desenvolvimento regional”, ou seja, para “o progresso da sociedade”, tendo sido criada pela Lei Municipal nº 14/71, de 15 de julho de 1971, com sede na cidade de Chapecó - SC.

Segundo Rossetto (1994), a implantação da FUNDESTE foi precedida pela elaboração de um documento denominado “Estudo da Viabilidade Técnica e Financeira”, no qual se enfatizava a relação essencial entre educação e desenvolvimento social. As atividades da fundação iniciaram em 1971, por meio de um único curso de graduação, o curso de Pedagogia, que se denominava “Faculdade de Ciências da Educação”, ou seja, um curso de licenciatura voltado à formação de professores e de baixo custo operacional, que atendia às necessidades da sociedade, profissionalizando mão-de-obra para o ensino, porque formava profissionais professores.

Já no Parecer nº 397/88/CEE, que trata da conversão das licenciaturas de 1º grau em Licenciaturas Plenas, encontramos a informação de que em 1973 foi aprovado, pelo Conselho Estadual de Educação, o funcionamento do Centro do Ensino Superior (CES), mantido pela FUNDESTE, abrangendo além do curso de Pedagogia, os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Em 1974, o CES/FUNDESTE foi autorizado definitivamente a funcionar, de acordo com o Decreto Presidencial de fevereiro do mesmo ano. No período de 1977/78, os quatro cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Segundo o histórico institucional, disponível no Projeto de criação das habilitações em Português, Inglês e Espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da UNOESC/Chapecó (2001), o CES/FUNDESTE criou, no início da década de 1980, três cursos de licenciatura de 1º grau, em regime especial de férias, sendo Ciências, Estudos Sociais e Letras⁷⁷, buscando habilitar os

⁷⁷ Em função de não termos localizado os documentos relativos ao curso de Letras de licenciatura de

professores em atuação. Como isso era uma necessidade regional, houve uma grande demanda que motivou que os projetos das licenciaturas de 1º grau fossem alterados com vistas à implantação das Licenciaturas Plenas. Então, em 1989 receberam autorização para funcionamento as licenciaturas plenas em Letras Português/Inglês, em História e em Matemática. Nesse sentido, podemos observar que a fundação do ensino superior em Chapecó-SC é marcada pela necessidade de titulação e de formação de mão-de-obra para o atendimento da demanda regional, com devida diplomação exigida pela legislação educacional em vigor⁷⁸. Nessa época, o CES-FUNDESTE desenvolveu atividades pioneiras e de relevância, especialmente na área de ensino, com a formação de profissionais para voltados à educação e ao agrocomércio. No entanto, as funções básicas de pesquisa e extensão universitárias existiam de forma muito embrionária e precária durante os primeiros dezessete anos de FUNDESTE.

Sobre esse aspecto, Rossetto (1994) aponta que os trabalhos de pesquisa se limitavam a um levantamento de dados para fins pragmáticos, não atingindo um nível de comprometimento com a produção do conhecimento científico. Além disso, a extensão também deixava muito a desejar. O que se fazia na FUNDESTE, segundo o autor, se aproximava muito a uma linha assistencialista e restrita a parcelas da comunidade.

De acordo com o histórico institucional, a comunidade regional reivindicava ensino superior também nas cidades próximas a Chapecó, de modo que a FUNDESTE viabilizou em 1985 que os cursos de Pedagogia e Administração fossem ministrados em São Miguel do Oeste-SC e, os cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, em Xanxerê-SC. Além disso, mesmo com as medidas do governo para conter a expansão do ensino superior no país, em 1985 e 1989 foram criados, em Chapecó-SC, os cursos de Direito e Serviço Social, respectivamente.

Sobre a década de 1980, período em que se inicia a expansão da

1º Grau, licenciatura curta, em nosso trabalho analisamos apenas o curso de licenciatura plena em Letras.

⁷⁸ “Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena” (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

FUNDESTE, Rossatto (2005) afirma que alguns autores a consideram como a “década perdida” para a educação, devido os poucos avanços registrados. A crise econômica da “década perdida” caracterizou-se pelo endividamento externo do país e pelas incertezas criadas pelos altos índices de inflação, que refletiram diretamente no ensino superior. De acordo com Queiroz e Queiroz (2004), o número de matrículas nas instituições de ensino superior privadas brasileiras aumentou apenas 8,6% nos anos de 1980, saltando de 885.054 neste ano para 961.455 em 1990, sendo que em 1985 havia 810.929 matrículas em tal modalidade de ensino particular.

O ano de 1985 é dado como o início do segundo período da história da FUNDESTE, pois, nas palavras de Rossetto (1994), marca um processo de reflexão interna sobre as necessidades de se pensar novos rumos para a instituição, o que acontece em concomitância à primeira eleição de Direção geral através de voto direto. As atividades de extensão começaram a ter um planejamento institucional em 1986, quando foi criado o Setor de Educação Permanente (SEP) e o Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste de Santa Catarina (CEOM⁷⁹). A partir disso começaram a ser organizados cursos de capacitação, seminários, debates, entre outras atividades que davam corpo ao projeto de institucionalização das atividades de pesquisa e de extensão.

Segundo o histórico institucional, a FUNDESTE iniciou sua “caminhada” para transformar-se em universidade em 1990. Inicialmente, a Fundação Educacional do Oeste de Santa Catarina (FUOC), de Joaçaba, transformou-se em Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e a esta agregaram-se a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARPE), de Videira, e a FUNDESTE. Assim, a FEMARPE e a FUNDESTE transferiram os seus cursos e patrimônios para a UNOESC, que passou a significar Universidade do Oeste de Santa Catarina. Em 06 de novembro de 1991, foi aprovado o Projeto de Transformação que institucionalizou a UNOESC por meio do funcionamento dos *campi* de Chapecó, Joaçaba e Videira, sendo que a sua sede jurídica passou a ser

⁷⁹ Criado em 1986, o CEOM – Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, foi um dos primeiros programas de extensão da então FUNDESTE (Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste), atual órgão mantenedor da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ (Fonte: <http://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=26&cod_modulo=6&cod_dado=2668>).

em Joaçaba e a sede administrativa, Chapecó. Desse modo, o curso que analisamos neste trabalho é fruto deste momento de transição em que de centro de ensino superior passou-se à universidade multi-*campi*.

O período compreendido entre os anos de 1996 a 2002 representou uma fase de expansão nas atividades de graduação, em todos os *campi* da UNOESC assim como o início do processo de desmembramento da UNOESC e a posterior constituição da UNOCHAPECÓ. A UNOCHAPECÓ foi instituída oficialmente em 21 de setembro de 2002 e credenciada no Conselho Estadual de Educação em 13 de agosto do mesmo ano, incorporando os cursos e toda a estrutura da UNOESC-campus de Chapecó.

A UNOCHAPECÓ, caracterizada juridicamente como sendo de direito privado, declarada de utilidade pública municipal, estadual e federal, filantrópica e sem fins lucrativos⁸⁰, foi credenciada como universidade independente. No seu histórico institucional, encontramos o seguinte excerto, sobre o qual propomos um olhar:

[...] se constitui num projeto marcado pela **autonomia universitária** e pela afirmação de uma concepção de universidade para além do respeito aos ordenamentos legais. Busca reafirmar sua vocação regional e seu **compromisso com o desenvolvimento econômico-social** e político-cultural do homem-mulher desta região, à medida que se coloca o desafio da promoção de ensino de qualidade, colocando-se à frente das mudanças que ocorrem na estrutura do conhecimento e nos processos de ensino-aprendizagem que caminham para a interdisciplinaridade e interdependência das áreas do conhecimento e novas formas de apropriação do conhecimento, através da inovação curricular, especialmente articulada com o **estímulo à iniciação científica**⁸¹. [grifos nossos]

No excerto acima, observamos marcas discursivas que remetem ao modelo de ensino superior com identificação ao modelo alemão, dada a menção à autonomia universitária e o estímulo à iniciação científica. Também há ressonâncias do modelo norte-americano ao se reafirmar um compromisso com o desenvolvimento econômico-social da região. Entendemos que essas ressonâncias se fazem pelo funcionamento do interdiscurso e se constituem pela ressignificação

⁸⁰ Fonte: <<http://www.unochapeco.edu.br/info/caracterizacao-juridica>>.

⁸¹ Fonte: <[://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=6&cod_dado=643](http://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=6&cod_dado=643)>.

do já-dito. No Estatuto da UNOCHAPECÓ⁸² também podemos observar as seguintes ressonâncias de modelos de ensino:

Seção I
 Dos Princípios
 Art. 3º - A Universidade tem como norteadores de suas ações os seguintes princípios:
 I. **formação profissional para a cidadania**;
 II. gestão democrática e participativa;
 III. compromisso com o desenvolvimento Regional;
 IV. **indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão**;
 V. garantia de meios de acesso e permanência de acadêmicos na Universidade;
 VI. pluralismo;
 VII. autonomia
 VIII. interdisciplinariedade;
 IX. avaliação institucional permanente. [grifos nossos]

Chamamos atenção ao primeiro princípio elencado: **formação profissional para a cidadania**. Entendemos que no princípio **formação profissional para a cidadania**, no nível de formulação intradiscursiva, ressoam sentidos que remetem aos modelos de ensino superior que foram se constituindo no Brasil, mobilizando assim o interdiscurso e promovendo uma atualização de sentidos: ao mesmo tempo em que a preocupação com a formação de quadros profissionais é da ordem do repetível, do interdiscurso; a atualização, a ressignificação do dizer se dá por meio do complemento **para a cidadania**, que promove um deslocamento de sentido em função de sua relação com a exterioridade. A preocupação não estaria em formar mão-de-obra, mas sim em formar profissionais conscientes de seus direitos em relação ao Estado, considerando aí o acesso ao ensino superior como um exercício de cidadania.

Em relação ao quarto princípio, **indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão**, a relação entre o ensino e a pesquisa é acrescida à extensão, que se dá pela atualização, via exterioridade. São saberes diversos que se entrecruzam na constituição do discurso *sobre* o ensino superior, constituindo um novo espaço discursivo: o do ensino superior em Chapecó.

Desse modo, quando tratamos da fundação do ensino superior no oeste catarinense, da constituição da UNOCHAPECÓ, observamos que o funcionamento

⁸² Fonte: <https://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=6&cod_dado=1139>.

discursivo se dá pelo atravessamento de saberes que advêm de formações discursivas diferentes, o que dá espaço para saberes heterogêneos se reorganizarem e constituírem um lugar de entremeio, como podemos visualizar no quadro a seguir:

	Modelo norte-americano	
	-multiplicidade e diversidade - pragmatismo -democratização - progresso via ensino e pesquisa	
Modelo napoleônico		Modelo alemão
- pragmatismo - diplomação - faculdades		- autonomia - iniciação à pesquisa - formação
	Modelo misto	
	- pragmatismo - diplomação - iniciação à pesquisa - formação profissional para a cidadania	

Quadro 20: Modelos de Ensino – UNOCHAPECÓ.

Entendemos que em função das condições sócio-históricas e ideológicas que entram em funcionamento, a UNOCHAPECÓ configurou-se como uma instituição de ensino superior em um lugar de entremeio entre os modelos de ensino que se constituíram na história do ensino superior brasileiro e cujas marcas discursivas ressoam e são ressignificadas via interdiscurso. Dessa forma, o que podemos ressaltar é que a constituição do ensino superior no oeste catarinense, em especial na UNOCHAPECÓ, em Chapecó-SC, e de seus respectivos cursos, é marcada por condições de produção sócio-históricas amplas, nas quais emergem vestígios de uma memória que, via interdiscurso, ressoa de outros tempos e espaços.

Há ainda que se destacar que Santa Catarina possui atualmente uma universidade federal consolidada, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e uma universidade estadual, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sendo que ambas iniciaram suas atividades de interiorização apenas no final da década de 1990. Além delas, o Estado possui ainda uma universidade em implantação, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Desse modo, durante

muitas décadas as fundações de ensino foram as responsáveis pela oferta do ensino superior no oeste catarinense, atendendo às demandas regionais, em especial, na área de formação de professores e de mão-de-obra especializada para o mercado regional.

Apresentamos a seguir um quadro onde constam os principais fatos e acontecimentos que marcaram a constituição do ensino superior catarinense e da UNOCHAPECÓ, fatos esses que nos ajudam a observar o movimento de sentido que faz significar esse processo de fundação/constituição:

Quando	Fatos/Acontecimentos: constituição do ensino superior catarinense e da UNOCHAPECÓ
1956	Criação da Faculdade de Engenharia em Joinville.
1960	O governo do Estado de Santa Catarina dava seus primeiros passos no campo do ensino superior.
1963	Criação da Faculdade de Educação em Florianópolis.
1965	Criação da Escola Superior de Administração e Gerência em Florianópolis.
Segunda metade da década de 1960	O governo do Estado passou a prestar apoio técnico e financeiro para que as comunidades microrregionais criassem fundações educacionais de ensino superior.
1971	FUNDESTE iniciou suas atividades, pela Lei Municipal nº 14/71, de 15 de julho de 1971, com sede na cidade de Chapecó – SC.
1973	Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, do funcionamento do Centro do Ensino Superior (CES), mantido pela FUNDESTE, abrangendo os cursos Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais.
1974	Autorização para o funcionamento da CES/FUNDESTE.
1977 a 1978	Reconhecimento dos quatro cursos junto ao Conselho Federal de Educação.
Início da década de 1980	CES/FUNDESTE criou três cursos de licenciatura de 1º grau, em regime especial de férias, sendo Ciências, Estudos Sociais e Letras.
1983	Início das atividades no campo da pós-graduação com a oferta de cursos de especializações <i>lato sensu</i> .
1985	Os cursos de Pedagogia e Administração passaram a ser ofertados também em São Miguel do Oeste, e os cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, em Xanxerê.
1985	Criação do curso de Direito.
1986	Criação do Setor de Educação Permanente – SEP e do Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste de Santa Catarina – CEOM.
1989	Autorização para o funcionamento das licenciaturas plenas em Letras Português/Inglês, em História e em Matemática.
1989	Criação do Curso de Serviço Social.
1990	A FUNDESTE iniciou o processo para transformar-se em universidade.
1991	Aprovação do Projeto de Transformação, autorizando a UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, com os <i>campi</i> de Chapecó, Joaçaba e Videira.
1996 a 2002	Grande expansão na graduação, em todos os <i>campi</i> da UNOESC.
2002	A UNOCHAPECÓ foi instituída oficialmente em 21 de setembro de 2002, e credenciada no Conselho Estadual de Educação em 13 de agosto do mesmo ano.

Quadro 21: Constituição do ensino superior no Oeste catarinense e da UNOCHAPECÓ.

Na sequência de nosso trabalho, apresentamos o processo de fundação/constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, a partir dos discursos que constituem os aspectos legais de criação e alteração curriculares.

3.2 Discurso sobre a implantação/constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ: aspectos legais

Segundo o Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras (1992), a FUNDESTE objetivava, com a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês, atender aos anseios dos educadores da região oeste que pretendiam habilitar-se em tal área com vistas ao suprimento das necessidades sociais da região. Nos anos finais da década de 1980, o diretor geral da Fundação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação o Projeto de Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês, cuja Carta-Consulta foi aprovada em 30/08/88, pelo Parecer nº 397/88. O Projeto foi aprovado em 25/04/89, pelo Parecer nº 122/89, do Conselho Estadual de Educação, de modo que o de Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês entrou em funcionamento no primeiro semestre de 1990.

Segundo o Relatório de Reconhecimento do Curso (1992), em 1990, quando os alunos cursavam ainda o primeiro semestre, foi observada a necessidade de proceder a alterações na grade curricular, pois se chegou à conclusão de que a mesma não habilitava adequadamente para as disciplinas de Literaturas de Língua Portuguesa. A alteração da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras/ Habilitação Português/Inglês e respectivas Literaturas foi objeto do Parecer nº 146/90/CEE, aprovado em 12/06/1990.

Para a implantação dessa proposta curricular, houve um trabalho de assessoria orientado pelo linguista vinculado à Unicamp, Prof. Dr. João Wanderley Geraldi. Em 19 de agosto de 1994, foi publicada no *Diário Oficial* a Portaria nº 1196, que reconheceu o Curso de Letras/Licenciatura Plena, Habilitação Português/Inglês

e respectivas Literaturas, ministrado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, mantida pela Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina, no Campus de Chapecó-SC.

Em 24/11/97, através da Resolução nº 84/CONSEPE/97, foi aprovada a alteração da grade Curricular do Curso de Letras em suas diversas habilitações. Em 11/12/97, pelo Parecer nº 062/97 do CONSUN, foi aprovada por unanimidade a alteração da grade curricular do Curso de Letras e suas habilitações correspondentes. Até esse momento, o Curso de Licenciatura em Letras da UNOESC apresentava três habilitações duplas: Português/Inglês e respectivas Literaturas, Português/Alemão e respectivas Literaturas e Português/Espanhol e respectivas Literaturas.

Em função do Projeto de criação das habilitações em Português, Inglês e Espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da UNOESC/Chapecó (2001), houve um dado descontentamento por parte do corpo docente e discente nos anos de 1998 e 1999, o que resultou em discussões sobre a possibilidade de implantação de licenciaturas simples de modo a garantir a ampliação da carga horária global para cada área, bem como a reorganização das disciplinas em termos de número, ementas e carga horária, o que implicaria tanto na criação quanto na extinção de disciplinas. Esse processo contou com uma assessoria externa prestada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), pela equipe de professores Célia Regina dos Santos (Mestre e Doutoranda em Literatura Inglesa), Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcellos (Dra. em Linguística Aplicada e Assessora do Escritório de Cooperação Internacional da UEM) e Arnaldo Franco Júnior (Dr. em Literatura Brasileira).

No ano de 2000 chegou-se à forma final do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, aprovado em instância final pelo Conselho de Gestão, pela Portaria nº 011/PROAD/2001, bem como do Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras, pela Portaria nº 012/PROAD/2001, ambas de 05 de maio de 2001. A Resolução nº 45/CONSUN/2001, de 30 de maio de 2001, autorizou a criação de habilitações e o aumento de vagas do Curso de Letras. Assim é que o curso de Letras da UNOCHAPECÓ passou a oferecer as seguintes opções de formação: Letras/Inglês; Letras/ Espanhol e Letras/Português.

No final do primeiro semestre de 2003, em função da Resolução CNE/CP 2,

de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, iniciaram-se novamente as discussões para adequação das matrizes curriculares e houve nova alteração curricular no curso de Letras.

Três anos depois de aprovada a matriz curricular, em 2006 foi aprovada a Resolução nº 036/CONSUN/2006, do Conselho Universitário, que instituiu uma Política para a Oferta de Cursos de Licenciatura da UNOCHAPECÓ. Essa resolução criou o Núcleo Comum das Licenciaturas da UNOCHAPECÓ, de modo que as habilitações de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa passaram a, inicialmente, compartilhar disciplinas com os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, além do compartilhamento entre as duas habilitações do mesmo curso.

Depois de fazer esse rápido percurso pelos documentos legais que marcam as diferentes etapas de constituição do curso de Letras da UNOCHAPECÓ, compreendemos que, no início da década de 1980, quando a CES/FUNDESTE criou o curso de Letras Licenciatura de 1º grau, em regime especial de férias, transformando-o posteriormente em Licenciatura de 2º. Grau, esse curso se fazia na articulação das demandas regionais que constituíam suas condições de produção. Depois de sua implantação, o curso de Letras passou por uma série de reformulações e de conseqüentes alterações curriculares, as quais podemos visualizar no quadro a seguir:

Ano	Acontecimentos/momentos: Curso de Letras da UNOCHAPECÓ
30/08/88	Aprovação da Carta Consulta do Projeto de Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês no Conselho Estadual de Educação.
25/04/89	Aprovação do Projeto de Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês pelo Conselho Estadual de Educação.
1990	Implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês.
12/06/90	Alteração da grade curricular, ampliação de 8 para 9 semestres letivos.
1991	Início da assessoria do professor João Wanderley Geraldi, da Unicamp.
19 de agosto de 1994	Publicação da Portaria nº 1196, no <i>Diário Oficial</i> , que reconheceu o Curso de Letras/Licenciatura Plena, Habilitação Português/Inglês e respectivas Literaturas.
1996	Discussões sobre a necessidade de alteração da matriz curricular em função dos altos custos; redução para 8 semestres letivos.
11/12/97	Aprovação da alteração da grade Curricular do Curso de Letras em suas diversas habilitações.
1998 e 1999	Discussões sobre a possibilidade de implantação de licenciaturas simples de modo a garantir a ampliação da carga horária global para cada área.
2000	Assessoria externa prestada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) através dos Professores Célia Regina dos Santos (Mestre e Doutoranda em Literatura Inglesa), Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcellos (Dra. em Linguística Aplicada e Assessora do Escritório de Cooperação Internacional da UEM) e Arnaldo Franco Júnior (Dr. em Literatura Brasileira).
2001	Aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras; criação de novas habilitações; extinção das habilitações duplas.
2003	Alteração da matriz curricular para atender ao disposto na RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
2006	Alteração da matriz curricular em função da Resolução nº 036/CONSUN/2006, do Conselho Universitário, que instituiu uma Política para Oferta de Cursos de Licenciatura da UNOCHAPECÓ.

Quadro 22: Acontecimentos que marcaram a história da constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ.

Em nosso entender, essa sequência de alterações curriculares realizadas em curtos espaços de tempo marcam uma volatilidade do curso, uma vez que a inconstância curricular e, portanto, disciplinar, não permitiu que fosse construída uma identidade de curso voltado a questões linguísticas e literárias e, ao mesmo tempo, formador de professores de língua. Essa inconstância curricular, além de ter sido provocada pelas contingências de ordem legal, como as alterações realizadas para atender às mudanças na legislação educacional, também é marcada pela formação docente dos quadros de professores que atuaram nos diversos momentos do curso.

3.3 A formação docente na constituição do Curso de Letras

Para tratar do discurso sobre o curso de Letras da UNOCHAPECÓ, um curso voltado à formação de professores, e por entendermos que formação docente se constitui em um elemento importante em nosso objeto de trabalho, no percurso de análise dos documentos constitutivos de nosso *corpus* de pesquisa fez-se necessário olharmos para aspectos teóricos relativos à formação docente. Também, aos fatos/dados que recortamos de nosso *corpus* para compreendermos como a formação docente dos sujeitos professores que atuaram no curso deixa ou não marcas nessa constituição, assim como para compreendermos de que lugar falam esses formadores.

Em relação à expressão **formação docente**, tomamo-la a partir de Tardif (2002), que desenvolve pesquisas na área da formação docente, voltadas ao entendimento dos saberes docentes e dos processos de aprendizagem do ser professor. Segundo o autor (Ibid.), os saberes docentes devem ser relacionados ao contexto mais amplo da profissão docente, levando-se em consideração aspectos da sua construção histórica dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, a formação docente não é definida tão somente pelo curso de formação inicial, mas principalmente por uma história de formação que se inicia muito antes do ingresso no ensino superior.

Para Tardif (2002), o saber do professor constitui-se na interface entre o individual e o social. O autor entende que o saber profissional encontra-se na confluência entre “[...] várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (Ibid., p. 64). A formação docente compreende uma trajetória de vida, em uma história vivenciada, narrada e interpretada em diferentes cenários, sendo alguns deles caracterizados por Tardif (2002) como os contextos das fontes pré-profissionais. Tais fontes são responsáveis pela constituição de toda uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas que os professores possuem sobre a prática docente construída na imersão, no lugar de trabalho antes de começar a trabalhar, ou seja, entra em funcionamento o que chamamos de

discurso de formação docente no processo constituinte de identificação do professor.

Ao analisarmos a constituição do Quadro Docente 1990/1991⁸³ e apresentado o Relatório para Reconhecimento de Curso, de 1994, observamos que o corpo docente era composto por cinco profissionais que atuavam nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística, sendo que três deles concluíram o curso de graduação durante a década de 1970 e dois, na década de 1980. Todos os professores concluíram curso de pós-graduação *lato sensu* na área de atuação, sendo dois na década de 1980 e três na década de 1990. Esses números nos dão os seguintes indicativos: a formação inicial dos professores, em nível superior, aconteceu durante a década de 1970, período marcado pelo regime militar no governo brasileiro; pela implantação da Lei nº 5692; pelos Atos Institucionais; e por um ensino de língua portuguesa identificado à teoria da comunicação.

Com base em Tardif (2002), ao pontuarmos que uma história de formação se inicia muito antes do ingresso no ensino superior, além da formação inicial, também é preciso considerarmos como se constituiu o processo formativo desses professores enquanto alunos de língua portuguesa. Assim, levando em conta o tempo em que eles passaram pelo ensino superior, entendemos que a formação de primeiro e segundo graus tenha ocorrido durante as décadas de 1960 e 1970, períodos nos quais o ensino de língua portuguesa passou por significativas transformações: a década de 1960, marcada pelos efeitos da democratização da escola; e a década de 1970, pelo caráter instrumental atribuído à língua. Além de considerarmos quais os saberes que circulavam durante os períodos de formação desses docentes, também consideramos relevante observar em que lugar tais sujeitos cursaram o ensino superior, o que pode ser visualizado no quadro a seguir, onde grafamos com destaque em negrito a localização (cidade e Estado) das instituições formadoras:

⁸³ Anexo D.

FORMAÇÃO DOCENTE- PROFESSORES 1990/91		
Professor ⁸⁴	Disciplinas ministradas	Formação
Sujeito 1	Língua Portuguesa I Linguística I Linguística Aplicada ao Português Prática de Ensino de 1º Grau em Português/Inglês Prática de Ensino de 2º Grau em Português e Literatura de Língua Portuguesa Seminário de Avaliação	Graduação: Português, Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai- Frederico Westphalen, RS - 1977 Pós-graduação: Língua Portuguesa Lato-Sensu. Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai - Frederico Westphalen, RS - 1980
Sujeito 2	Língua Portuguesa III Língua Portuguesa VI	Graduação: Letras Português-Francês Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Palmas – PR - 1974 Pós-graduação: Língua Portuguesa Lato Sensu - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – Guarapuava - PR , 1992
Sujeito 3	Linguística II Linguística III Produção de Textos I Produção de Textos II	Graduação- Letras Português-Inglês na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Palmas – PR - 1979 Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua - Lato Sensu - Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai - Frederico Westphalen, RS - 1987
Sujeito 4	Língua Portuguesa II Língua Portuguesa IV Língua Portuguesa V Língua Portuguesa VII	Graduação – Português - Centro de Ensino Superior de Erechim - Erechim - RS - 1988 Pós-graduação: Língua Portuguesa Lato Sensu, UNOESC- Chapecó, SC - 1994.
Sujeito 5	Metodologia do Ensino de Português Língua Portuguesa VIII	Graduação- Português- Inglês Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai - Frederico Westphalen, RS - 1982. Pós-graduação: Língua Portuguesa – UNOESC - Chapecó-SC - 1994.

Quadro 23: Corpo docente 1990/91. Fonte: adaptado de Avaliação de Reconhecimento de Curso (1994).

Ao identificarmos as instituições de formação dos professores que compunham o quadro docente, é possível compreendermos também como foi significativo para as instituições de ensino superior o processo de interiorização e massificação dessas instituições nas regiões geograficamente distanciadas dos centros urbanos. Ao mesmo tempo em que eram responsáveis pela formação de profissionais de diferentes áreas para o atendimento às demandas regionais, essas mesmas instituições formavam, academicamente, seus quadros docentes.

Ao analisarmos o discurso *sobre* o Curso de Letras, observamos como marca de sua constituição a presença de assessorias externas, ou seja, o curso abria-se para a entrada de sujeitos que vinham de diferentes lugares da *geografia institucional*, marcados, portanto, por diferentes discursos de formação e por relações singulares com o saber científico e escolar.

No momento da implantação do curso, quando houve a criação da licenciatura

⁸⁴ Não faremos a identificação nominal dos professores, uma vez que o que nos interessa é observar a formação desses profissionais.

plena, aconteceu o trabalho de assessoria do linguista João Wanderley Geraldi e, quase uma década depois, quando foram criadas as licenciaturas simples, a assessoria foi prestada por um grupo de professores vinculados à Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No percurso de leitura de nosso arquivo, encontramos referências aos trabalhos realizados pelas assessorias e, no documento de 2001, que marca o momento de extinção das licenciaturas duplas com a criação de novas habilitações, encontramos referência ao trabalho realizado por Geraldi. Em tal documento, é feita uma ressalta de que o que estava sendo proposto naquele momento, nos anos de 2000 e 2001, apresentava muita semelhança com o que Geraldi propunha em 1991:

Vale a pena recuperar a idéia desta assessoria, porque o que estamos propondo agora, de alguma forma, tem muita semelhança com o que Geraldi propunha na época, e a **idéia não foi implementada** naquele, talvez, por **falta de “ouvidos” preparados** para refletirem sobre suas propostas (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 84). [grifos nossos]

A partir do que é discursivizado no excerto acima, constitutivo do documento de 2001, destacamos a expressão **falta de “ouvidos” preparados** para, a partir dela, compreendermos que sentidos entram funcionamento e como a formação docente do grupo de professores que atuava em 1991 no curso de Letras marca esse funcionamento. Entendemos que **a idéia** proposta por Geraldi **não foi implementada** em função das diferentes histórias de formação docente colocadas em funcionamento naquele momento do curso.

A interiorização da formação docente e o conseqüente distanciamento dos saberes produzidos nas instituições e localizados em centros maiores, ajuda-nos a compreender a **falta de “ouvidos” preparados** para a implementação das mudanças propostas por um linguista. Entendemos que essa **falta** marca o confronto entre diferentes histórias de formação docente e também da não filiação, a não identificação ao mesmo domínio de saber. Essa **falta** também está marcada no seguinte excerto:

No início do curso de Letras, mais precisamente em 1992⁸⁵, houve uma assessoria do prof. João Wanderley Geraldi da Unicamp para construir com o grupo de professores uma proposta metodológica. A **base da mesma repudiava o modelo que, por “n” motivos, o Curso acabou adotando até recentemente** (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 84). [grifos nossos]

Ao se afirmar que a base da proposta metodológica construída com o grupo de professores, a partir da orientação do linguista, repudiava o modelo que o curso acabou adotando, observamos o funcionamento de uma história de formação do grupo de professores, constitutiva da prática docente, e distante dos saberes que eram anunciados pela voz de um linguista. Isso também assim se formula no seguinte excerto:

Em decorrência disso, tivemos um curso com base teórica histórico-dialética e um ensino positivista (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 84).

Note-se, na citação acima, uma contradição que se constituiu internamente no curso: um conflito entre a base teórica, proposta via assessoria externa de um linguista, e o ensino positivista, posto em prática em função da história de formação do corpo docente. Esse conflito também foi apontado por Geraldi, pois ao relatar sobre sua experiência na assessoria no curso de Letras, ele afirma que: [...] Certamente nestes trabalhos **não obtivemos uma unidade rija** (toda unidade rija é pouco inteligente) [...]” (2009, [s.p.]).

Observamos que Geraldi (Ibid.) reconhece que o trabalho por ele proposto não obteve uma unidade, ou seja, em uma perspectiva discursiva, enquanto houve sujeitos sob um efeito de identificação, houve sujeitos que se desidentificaram ao que era proposto e assim instaurou-se um lugar para a diferença. Esses sujeitos constituíram-se em um lugar de entremeio entre a história de formação docente, constitutiva de sua prática docente, e a nova discursividade que se instituiu no ensino de língua portuguesa, assim como na formação de professores de Língua Portuguesa que vinha sendo anunciada pelos linguistas e marcada pela inserção de

⁸⁵ Neste documento, faz-se referência ao ano de 1992 como o ano em houve a assessoria do linguista, no entanto, em outros documentos, o ano de 1991 é indicado como o ano de início das mesmas atividades.

saberes da linguística no ensino de língua portuguesa e na formação docente.

Ainda em relação ao trabalho realizado pelo linguista João Wanderley Geraldi, no texto de Reconhecimento do Curso de Letras encontramos a seguinte afirmação:

A melhoria da qualidade do ensino é objetivo permanente do Departamento de Letras. Estão em execução investimentos na qualificação dos docentes com o curso de aperfeiçoamento. O assessoramento na área das letras realizado no início de cada semestre letivo, sob a orientação de um **assessor de alto nível, o Sr. Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, da Unicamp**, trouxe valiosas contribuições (1992, p. 46). [grifos nossos]

Em 1992, o sujeito linguista João Wanderley Geraldi é qualificado como um **assessor de alto nível**, com um artigo definido **o** e as formas de tratamento **Sr., Prof. e Dr.** antepostas ao nome próprio e à identificação de seu vínculo institucional. O uso dos qualificativos, o uso do determinante **o** e o emprego das formas de tratamento sinalizam o funcionamento das formações imaginárias, pois, como já tratamos em outro momento, não são os sujeitos empíricos, em seus lugares sociais, que funcionam no discurso, e sim suas imagens que resultam de projeções. Essas projeções determinam as imagens que se constituem em relação à posição dos envolvidos na relação discursiva: o sujeito que prestou assessoria é de alto nível, ele é “o Sr. Prof. Dr. e é da Unicamp”.

Por outro lado, no documento de Avaliação para Reconhecimento de Curso, encontramos a seguinte formulação:

Todo início de semestre é ministrado para os professores o curso intitulado “A criação do Conhecimento na Área de Letras”, por um **consultor da Unicamp**. A partir dos resultados destes cursos, são elaborados ementários e feita toda a articulação das disciplinas (1994, p. 09). [grifos nossos]

Ao se fazer referência ao trabalho realizado pelo linguista, no documento de 1994 encontramos apenas menção à função desempenhada no curso, **um consultor**, e um vínculo institucional, **da Unicamp**. É interessante observar que o texto de 1994 foi elaborado por sujeitos externos ao Curso, designados como *avaliadores de curso*, e com base na análise do texto do Projeto de Reconhecimento do Curso, de 1992. Nesse processo de (re)escritura, novos sentidos são postos em funcionamento e são marcados pelas formas materiais da língua para designar e qualificar o linguista.

Em 1994, há o emprego de um artigo indefinido **um** anteposto ao substantivo **consultor**, enquanto no documento de 1992 tem-se **um assessor de alto nível, o Sr. Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, da Unicamp**. O que determina as formas materiais da língua para qualificar e determinar o sujeito que assessora o curso são as imagens projetadas no jogo discursivo por quem enuncia: o texto de 1992 materializa a imagem que os sujeitos do curso de Letras projetam em relação ao sujeito que prestou a assessoria; o texto de 1994 representa a imagem dos sujeitos avaliadores de curso e que se encontravam em uma relação discursiva/enunciativa diferenciada.

O que se mantém nos dois textos é a identificação da instituição à qual o sujeito que assessorou o Curso se vincula: ele é *da Unicamp*. Compreendemos que o vínculo à Unicamp é marcado nos dois textos porque tal instituição ocupa um **lugar** de reconhecimento em relação à produção do conhecimento linguístico, aos estudos da linguagem no Brasil, ou seja, o sujeito que está vinculado à Unicamp ocupa o lugar de quem está autorizado a dizer. O sujeito é reconhecido pelo lugar de onde fala. Esse funcionamento discursivo é determinado ideologicamente e é afetado pelas formações imaginárias (Quem é ele e de onde ele fala?). Nesse jogo imaginário, funciona o que chamamos em nosso trabalho de *geografia institucional*, ou seja, o lugar institucionalizado, reconhecido legal e academicamente em uma formação social, de onde se pode dizer na/da posição de linguista sobre a formação de professores e sobre o ensino de língua portuguesa.

Observamos que, apesar de o discurso *sobre* o Curso de Letras, produzido por sujeitos vinculados ao curso, marcar o reconhecimento ao sujeito linguista e do lugar de onde ele fala, também se discursiviza a relação de confronto entre diferentes histórias de formação docente, as quais acabam por não efetivar uma proposta teórico-metodológica para o curso e resultam em um efeito de contraidentificação. Há, ainda, outro ponto que merece atenção: trata-se do fato de o linguista João Wanderley Geraldi, apesar de estar vinculado à Unicamp, trazer em sua história de formação docente uma inserção em instituições do interior, como a Unijuí - RS, por exemplo.

Em relação à assessoria externa prestada em 2000 pela Universidade Estadual de Maringá, encontramos a seguinte referência no documento de 2001:

O encontro com a Assessoria Externa em 21 e 22 de agosto p.p. está devidamente registrado em Ata. Neste encontro, o grupo de Professores de Letras sistematizou o diagnóstico do Curso, bem como configurou as alternativas de solução dos problemas acima mencionados, as quais foram semanalmente retomadas, aprofundadas e reavaliadas ao longo de todo o semestre, processo que está documentado nas Atas correspondentes em anexo (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 33).

No excerto acima, faz-se referência ao **encontro com a assessoria externa**, realizado em dois dias, e, depois, às atividades realizadas pelo grupo de professores do curso. Propomos considerar que, nesse momento, o grupo de professores que atuava no curso apresentava uma formação docente diferenciada da do grupo de 1991.

No Quadro Docente 2001⁸⁶, o número de professores aumentou em relação ao número de professores de 1990/91 e houve a substituição de professores e qualificação na formação. Observamos uma significativa alteração na formação docente desses profissionais: de sete professores, cinco tem sua formação inicial nas décadas de 1980 e 1990, e dois na década de 1970; apenas um não tem formação em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado); dos cinco professores que compunham o quadro docente de 2001 três são mestres em Linguística, um em Letras (Teorias do texto e do Discurso), um em Comunicação Social e um em Educação. As datas de formação nos indicam que a formação docente desses professores se constituiu em condições de produção (acadêmicas e sociais) bastante diferenciadas das do grupo de 1991. Além disso, as instituições e o nível de formação em pós-graduação também diferem significativamente, tal como podemos observar no quadro a seguir, construído sequencialmente a partir das seguintes modalidades de titulação: G – Graduação; E – Especialização; e M - Mestrado:

⁸⁶ Anexo E.

FORMAÇÃO DOCENTE- PROFESSORES 2000/01		
Professor	Disciplinas Ministradas	Formação
Sujeito 1	Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III	G: Letras – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – Palmas - PR - 1974. E: Metodologia da Leitura e Produção de Textos – URI – Erechim - RS - 1985.
Sujeito 2	Linguística II, Linguística III, Linguística IV, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	G: Licenciatura Plena em Letras – UNOESC, Chapecó – 1994. E: Língua Portuguesa – UNOESC, Xanxerê – 1996. E: O ensino de inglês como língua estrangeira – UNOESC, Chapecó – 1997. M: Linguística – UFSC – 1998.
Sujeito 3	Língua Portuguesa VI	G: Licenciatura em Letras – CESE Erechim - RS – 1983. E: Língua Portuguesa – UNOESC – 1993. E: Comunicação Social – UNOESC – 1996. M: Comunicação Social – UNESP – 1998.
Sujeito 4	Metodologia do Ensino de Português, Prática de Ensino de Língua Portuguesa	G: Pedagogia – UNOESC – 1991. E: Comunicação Social – IMS – 1995. E: Produção de Textos – UNOESC – 1997. M: Linguística- UFSC - 2000
Sujeito 5	Linguística II, Língua Portuguesa III, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	G: Licenciatura Plena em Letras – UNOESC, Chapecó – 1994. E: Língua Portuguesa – UNOESC, Xanxerê – 1996. E: O ensino de inglês como língua estrangeira – UNOESC, Chapecó – 1997. M: Linguística – UFSC – 1998.
Sujeito 6	Língua Portuguesa IV, Oficina – Redação Acadêmica, Língua Portuguesa VII, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	G: Licenciatura Plena em Letras – UPF – 1976. G: Pedagogia – FAFI – 1982. E: Língua Portuguesa – Redação – Universidade Católica de Minas Gerais – 1982. E: Educação Popular – UNOESC – 1991. M: Educação – IPLAC – 2000.
Sujeito 7	Língua Portuguesa I, Linguística I	G: Bacharel em Letras – UFRGS – 1986. M: Letras - UFRGS – 2000.

Quadro 24: Corpo docente - 2000. Fonte: Adaptado do Projeto de criação das habilitações em Português, Inglês e Espanhol e aumento de 40 vagas do curso de licenciatura plena em Letras da UNOESC/Chapecó (2001).

O que merece destaque, no Quadro 24, é o número de professores com mestrado nas áreas de Linguística e de Letras (Teorias do Texto e do Discurso) que formava o quadro docente no ano 2000. Esse número indica-nos que a maioria dos professores tinha uma formação *strictu sensu* em Linguística, ou seja, os linguistas ocupavam um lugar neste momento do curso, de modo que não era mais preciso “ter ouvidos preparados” para as ideias anunciadas por outros linguistas. Os próprios linguistas do quadro de professores colocam em funcionamento a sua formação docente.

Nesses percursos, compreendemos que o funcionamento é marcado pelas condições de produção que “envolvem os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2005b, p. 30), o que nos ajuda a compreender como foi se constituindo do lugar do linguista

na formação de professores de língua portuguesa, neste curso.

Na implantação do curso, em função das identificações/filiações teóricas dos docentes e da situação de instituição de ensino superior interiorana, o linguista é “convocado a dizer”. Em outras palavras, ele é reconhecido pelo seu lugar na geografia institucional, ele vem de um lugar e ocupa um outro lugar que autoriza o dizer ao mesmo tempo em que tem, em sua trajetória, em sua formação docente, uma estreita relação com as instituições de ensino interioranas. Tem-se aí um duplo efeito de identificação: identificação ao lugar de onde o sujeito fala e identificação à sua história de formação docente.

No entanto, não se trata de um efeito de plena identificação. Há lugar para a contraidentificação/desidentificação que leva à recusa parcial ou total do dizer e que se faz marcada nas diferentes histórias de formação docente, constituídas pelo atravessamento de formações discursivas, “diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes” (ORLANDI, 2007, p. 20).

3.4 Discurso sobre a constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ: os modos de organização disciplinar nas matrizes curriculares

Como estamos tratando da história de uma instituição e de um curso dessa instituição (UNOCHAPECÓ), consideramos que a organização desse currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção. De tal modo, consideramos o currículo do curso como um observatório do funcionamento do diálogo entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. Entendemos o currículo com base em Menezes e Santos como um

[...] conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um

determinado grupo ou tempo (2002, [s.p.])⁸⁷.

Considerando-se que nesta parte de nosso trabalho escolhemos o percurso de análise das matrizes curriculares, é preciso dizer que entendemos que a formulação destas se constitui num movimento em que os sujeitos, de um lugar teórico-institucional, recortam os seus centros de interesse dos objetos do conhecimento.

De acordo com Auroux (2007), o sistema científico funciona pela organização de comunidades do conhecimento que são normativas e promovem o reconhecimento dos pares, dando-lhes validação e legitimação. Segundo o autor, ao se pensar a história de um campo de conhecimento, não se pode pensar o passado sem se considerar o presente e o futuro. Não se pode pensar o conhecimento sem conhecer a história disciplinar daqueles saberes que o constituem. Para se produzir ciência é preciso partir do que já está posto, é preciso então conhecer o que já foi dito, não como um mero retorno aos saberes, mas sim fazendo uma retomada por meio de outros enfoques, considerando sempre que o modo como os saberes são produzidos e depois “comunicados” é afetado pelas condições de produção. É necessário então historicizar o conhecimento, ou seja, compreender o modo como os saberes são constituídos.

Puech e Chiss (1999) complementam essa ideia dizendo que o ponto de vista disciplinar pode ser uma somatória de quatro fatores: em relação ao que já foi dito, ao que veio antes, ou seja, o horizonte de retrospectão; em relação ao que ainda está por ser dito, o horizonte de prospecção; em relação à atualidade, ao tempo sincrônico, em que se estabelecem os jogos de relações discursivas; e, por fim, em relação à exigência de transmissibilidade. A transmissão depende da didatização, ou seja, para que um saber seja disciplinarizado ele precisa passar por um processo de pedagogização: tem-se então os **savoirs savants** e os **savoirs enseignés** (Cf. PUECH; CHISS, 1999).

Puech e Chiss (1999) afirmam que no processo de disciplinarização entram em funcionamento, de modo *continuum*, dois movimentos: de invenção e de transmissão. Segundo os autores, a representação disciplinar é um processo que acontece simultaneamente dentro do processo de constituição do conhecimento,

⁸⁷ Fonte: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>.

não um antes do outro.

Para que uma proposição intelectual, nos termos de J. Schlanger (apud PUECH; CHISS, 1999), torne-se uma disciplina, a dimensão da comunicação é fundamental, pois é ela que estabelece a adesão, a participação, o compartilhamento de sentidos, fundando uma compatibilidade intelectual. De acordo com Silva (2005), a disciplinarização dá uma visibilidade institucional às ciências da linguagem, tornando-as socialmente úteis, e coloca em questão a extensão e os limites das teorias da linguagem em uma sociedade

Em uma perspectiva ligada à história da educação, Chervel (1990) é um dos autores de referência quando se discute a definição de *disciplina* e o modo pelo qual as ciências de referência são transformadas em conteúdos de ensino. Segundo o autor (Ibid.), o termo *disciplina*, empregado para designar os conteúdos de ensino, surgiu no início do século XX. Antes disso, sua significação estava relacionada às noções de ordem e organização. Após a Primeira Guerra Mundial, *disciplina* passa a fazer referência à classificação das matérias de ensino, caracterizando os conteúdos e mantendo uma relação com a noção de *ginástica intelectual*, que fora propagada na segunda metade do século XIX. Isso significa que o uso do termo é bastante recente, tendo menos de um século (Ibid.).

Segundo Chervel (1990), a noção de disciplina vincula-se à escolarização de saberes, muito embora os saberes escolares não representem a vulgarização dos saberes científicos ou uma adaptação das ciências:

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 (CHERVEL, 1990, p. 180). [grifos do autor]

Entendemos que as disciplinas constituem-se em produtos históricos e instrumentos pedagógicos, pois o que é ensinado na escola deve estar sob o rótulo de uma disciplina, ou seja, deve estar em um lugar institucionalizado para se dizer. Chervel (1990) afirma que a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra. Chiss e Puech (1999) afirmam que a noção de *disciplina* não possui no campo da historiografia e da epistemologia dos

conhecimentos o mesmo prestígio, ou seja, o mesmo lugar que uma teoria, um saber ou uma ciência, já que estas noções fazem parte de uma metalinguagem historicamente construída. Segundo tais autores (Ibid.), no campo das Ciências Humanas a noção de disciplina é vaga, o que faz com que seu uso remeta a um recorte dos centros de interesse e dos objetos do conhecimento.

Apesar de, na análise que ora propomos, apresentarmos as matrizes curriculares por ordem cronológica de aparecimento, reiteramos com base em Nunes que

[...] tomamos como ponto de partida a questão da temporalidade do/no discurso e começamos por evocar o fato de que a AD não trabalha com a temporalidade empírica, cronológica, mas com a temporalidade dos processos discursivos. Um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo, ele pode simular um passado, reinterpretá-lo, projetá-lo para um futuro, fazendo emergir efeitos temporais de diversas ordens. Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem (2007, p. 376).

De tal modo, ao analisarmos as matrizes curriculares, objetivamos compreender como essa materialidade remete a outros discursos já ditos em outro lugar e em outra temporalidade, assim como o modo como a sua formulação é marcada pelo entrecruzamento de diferentes saberes que se constituem no interdiscurso e que, aos serem acionados, constituem um lugar de entremeio.

Em nossa análise, focamos as alterações do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ a partir dos dois principais momentos: o primeiro é marcado pela implantação da licenciatura plena em Letras e o segundo, pela criação de novas habilitações. Cada um desses momentos é constituído por uma sequência de três reformas curriculares, totalizando, assim, seis diferentes organizações curriculares em curtos intervalos de tempo. Na sequência deste texto, apresentamos a análise das diferentes Matrizes Curriculares, as quais identificamos da seguinte forma:

Matriz curricular 1: formulada na implantação do curso em 1990 (Anexo F);

Matriz curricular 2: reformulada com assessoria de um linguista em 1991 (Anexo G);

Matriz curricular 3: reformulação curricular de 1997 (Anexo H);

Matriz curricular 4: criação de novas habilitações com assessoria de um grupo de professores em 2001 (Anexo I);

Matriz curricular 5: reformulação curricular de 2003 (Anexo J); e

Matriz curricular 6: reformulação curricular de 2006 (Anexo K).

Quadro 25: Identificação das matrizes curriculares analisadas.

A primeira organização curricular do curso de Letras, **Matriz Curricular 1**, estava estruturada em dois ciclos: o primeiro era básico a todos os cursos da FUNDESTE, com a duração de um semestre, “constituído por um conjunto de disciplinas introdutórias que servem para proporcionar ao aluno o embasamento necessário para o ciclo posterior, além de recuperar insuficiências procedentes do 2º grau” (PARECER nº 122/89/CEE, p. 01); e o segundo era o ciclo profissionalizante, que contava com 07 (sete) semestres letivos. Da **Matriz Curricular 1**, destacamos a organização disciplinar do primeiro semestre:

1º Semestre do Curso de Letras - Ciclo Comum			
1º SEM	DISCIPLINAS	H	CRÉD
Ciclo Comum	Língua Portuguesa I	60	04
	Metodologia Científica I	45	03
	Filosofia Geral	45	03
	Sociologia Geral	45	03
	Psicologia Geral	45	03
	Matemática I	60	04
	Educação Física I (Práticas Desport.)	30	02
	Estudo de Problemas Brasileiros	30	02

Quadro 26: 1º Semestre do curso de Letras - Ciclo Comum

Além de contemplar o currículo mínimo, essa organização curricular atendia ao disposto no Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969⁸⁸, quanto às funções

⁸⁸ Fonte: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>>.

do ciclo comum, que determinava o seguinte:

Art 5º Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) **recuperação de insuficiências** evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) **realização de estudos básicos para ciclos ulteriores** (DECRETO-LEI Nº 464, DE 11 DE FEVEREIRO DE 1969). [grifos nossos]

Ao tomarmos a expressão **recuperação de insuficiências**, podemos entender a noção da falta constitutiva no discurso sobre o ensino no Brasil, pautando-nos no que propõe Pfeiffer (2000). No vocábulo **insuficiência**, encontramos o emprego da prefixação na formação da palavra. Considerando-se que o prefixo **in** é classificado como um prefixo de valor negativo, para observar os efeitos de sentido da forma material **insuficiência** como marcados pela noção de falta, podemos refletir sobre o modo como é definida a forma **suficiência** e atribuir-lhe um valor negativo:

Suficiência	Insuficiência
s.f. Quantidade suficiente: tem suficiência de recursos. / Capacidade intelectual; aptidão, habilidade.	Quantidade não suficiente: não tem suficiência de recursos/ Falta de capacidade intelectual; falta de aptidão; falta de habilidade.

Quadro 27: Suficiência/Insuficiência⁸⁹.

Podemos afirmar que, de acordo com o que é determinado pela legislação e posto em funcionamento no discurso do curso oferecido pela então FUNDESTE, os estudantes que chegavam ao ensino superior não apresentariam a “quantidade suficiente de conhecimentos”. Tal falta era evidenciada pelo concurso vestibular que se constituía em uma prova de conhecimentos que objetivava medir a “quantidade de conhecimentos acumulados” pelos estudantes durante sua vida escolar, ou seja, no período anterior ao ingresso em um ensino de nível superior. Seguindo esse encadeamento de sentidos, os estudantes apresentariam a “falta de capacidade

⁸⁹ Fonte: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>.

intelectual”, a “falta de aptidão e habilidades” que seriam, parcial ou ilusoriamente, dirimidas pela “passagem” pelo ciclo comum. Isso nos permite questionar: seria o ensino superior tão superior aos níveis anteriores, a ponto de ser capaz de em um semestre recuperar o que faltou em, pelo menos, 11 anos de vida escolar, oito anos relativos ao então 1º grau e três relativos ao 2º grau? Também observamos que na organização curricular do Curso de Letras, o ciclo comum tinha a atribuição de fornecer ao aluno o “embasamento necessário para o ciclo posterior”, que era o profissionalizante.

A organização do ciclo comum da **Matriz Curricular 1** atendia a essas duas funções, de modo que entendemos que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática cumpriram a função de recuperação de insuficiências, enquanto as demais disciplinas cumpriam a outros dispositivos legais e cumpriam à função preparatória.

Quanto à disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), presente no ciclo comum do curso de Letras, ela se tornou disciplina obrigatória a partir do final da década de 1960, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12/9/69⁹⁰, que tornou a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no País, com a seguinte redação:

Art 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira."

§ 2º No **sistema de ensino superior**, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, **sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros**, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (DECRETO-LEI nº 0869, de 12 de setembro de 1969⁹¹). [grifos nossos]

A inclusão da disciplina de EPB, desse modo, obedecia ao disposto legal que se fazia em consonância com as condições sociopolíticas daquele momento

⁹⁰ A Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, revogou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969.

⁹¹ Fonte: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-1206569569409739093#anexos>>.

histórico brasileiro: o militarismo⁹². Quanto às disciplinas de Metodologia Científica I, Filosofia Geral, Sociologia Geral e Psicologia Geral, entendemos que sua inserção se dava em função de objetivos similares aos de EPB, uma vez que, por se tratar de disciplinas vinculadas à área das humanidades, sua função estaria muito mais atrelada à formação humana do sujeito do que a sua formação profissional.

Do Parecer nº 149/90/CEE, das alterações propostas na reformulação de 1990, destacamos o lugar das disciplinas de Linguística:

- a) A carga horária total do curso de 2790h/a para 3135h/a a ser integralizada em 9 (nove) semestres letivos, um semestre letivo a mais do aprovado.
- b) Houve aumento da carga horária das disciplinas:
 - Língua Latina de 90h/a para Língua Latina I e II com 60h/a cada;
 - **Lingüística I e II de 60h/a cada para Lingüística I, II e III com 60h/a cada de 120h/a para 180h/a** (PARECER Nº 149/90/CEE). [grifos nossos]

Em 1991, com a aprovação do Projeto da Universidade, quando foram reestruturadas todas as grades curriculares dos cursos em funcionamento na instituição, a grade curricular do Curso de Letras teve excluída apenas a disciplina de Matemática, do núcleo comum, permanecendo as demais disciplinas, conforme apresentamos no quadro a seguir:

⁹² A disciplina de EPB ensinava, entre outras coisas, “i) o preparo do cidadão para o exercício das **atividades cívicas com fundamento na moral**, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (DECRETO-LEI Nº 0869, de 12 de setembro de 1969).

MATRIZ CURRICULAR 2 - Letras Português/Inglês- 1991			
SEMESTRE	DISCIPLINAS	H	CRÉD
1º Ciclo comum	Língua Portuguesa I	60	04
	Metodologia Científica	45	03
	Filosofia I	45	03
	Sociologia Geral	45	03
	Psicologia Geral	45	03
	Educação Física	30	02
	Est. de Problemas Brasileiros I	30	02
2º	Língua Portuguesa II	60	04
	Língua Inglesa I	60	04
	Língua Latina I	60	04
	Produção de Texto I	60	04
	Educação física II	30	02
	Linguística I	60	04
	Est. de Problemas Brasileiros I	30	02
3º	Língua Portuguesa III	60	04
	Língua Inglesa II	60	04
	Produção de Texto II	60	04
	Língua Latina II	60	04
	Teoria da Literatura I	60	04
	Linguística II	60	04
4º	Língua Portuguesa IV	75	05
	Língua Inglesa III	60	04
	Linguística III	60	04
	Teoria da Literatura II	60	04
	Psicologia da Educação I	45	03
	Literatura Portuguesa I	60	03

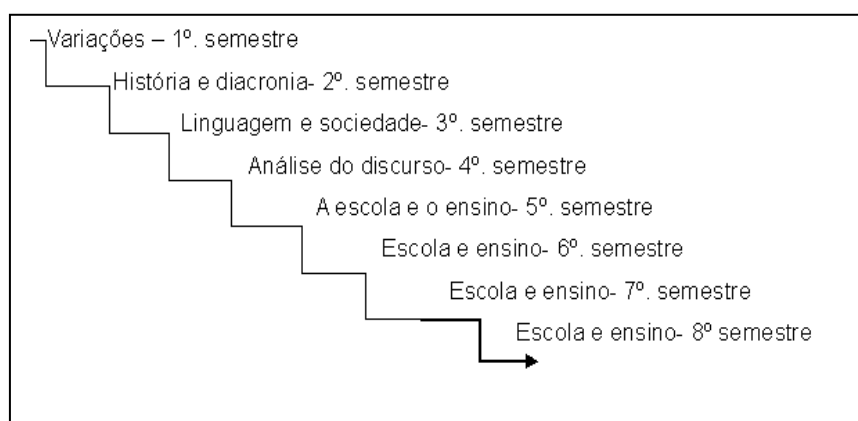
Quadro 28: Matriz Curricular 2 - Letras Português/Inglês - 1991.

Além do aumento da carga horária das disciplinas de Linguística, também houve a inclusão das disciplinas de Produção de Textos I e II. Chamamos a atenção para a designação da disciplina **Produção de Textos**, que coloca em funcionamento novos sentidos. Esses novos sentidos marcam um efeito de identificação às ideias vindas do campo da Linguística, em especial da Linguística textual, nos anos finais da década de 1980 e início dos anos de 1990, quando aconteceu essa reforma curricular do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ.

Segundo o Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras, UNOESC/FUNDESTE (1992), em 1991 teve início o trabalho de assessoria do linguista João Wanderley Geraldi, sendo que a proposta curricular por ele orientada seguia a mesma organização da **Matriz Curricular 2**, de 1991. No entanto, o que a diferenciava era a ideia de integrar as áreas em projetos semestrais, de modo que em cada semestre uma disciplina acabava por 'liderar' os estudos. Tal proposta acabou estruturando a reformulação do curso, em termos de ementários e bibliografias, e corresponde à versão que foi encaminhada para o reconhecimento

do curso.

No primeiro semestre do Curso de Letras o eixo organizador era **Variações**⁹³ e, como analisamos na sequência desta tese, a variação linguística aparece como parte do componente curricular de Língua Portuguesa I, o que nos permite compreender que na organização desse eixo há influência dos saberes das teorias linguísticas. Tal funcionamento também pode ser observado em **História e diacronia**, em **Linguagem e sociedade** e em **Análise do Discurso**. Compreendemos que a proposição desses quatro eixos marca o efeito de identificação aos saberes que se constituem na relação entre as teorias linguísticas e o ensino de língua portuguesa, uma vez que eles são postos em funcionamento em um curso de Letras voltado à formação de professores de língua portuguesa, marcando uma preocupação com a formação teórico-linguística dos estudantes, futuros professores. No quinto semestre, o eixo **A escola e ensino** aponta o deslocamento das preocupações para o campo da prática pedagógica. É interessante observar que nos últimos semestres não há os artigos definidos (determinantes), mas somente os nomes **Escola e ensino**, articulados pela conjunção aditiva **e**. Esse deslizamento da formação teórico-linguística para o campo pedagógico marca a preocupação do curso quanto aos componentes necessários à formação: teoria e prática. Podemos observar como se dá o encadeamento dos eixos presentes nessa organização da seguinte maneira:



Quadro 29: Eixos articuladores – 1991.

⁹³ Anexo L.

Segundo o Relatório de Avaliação (1994), o Conselho Estadual de Educação considerou que o desempenho do Curso era bom e que a realidade encontrada era bastante superior ao documento apresentado, demonstrando preencher as condições para o seu reconhecimento.

De acordo o histórico do curso apresentado no Projeto de Criação das Habilitações em Português, Inglês e Espanhol e Aumento de 40 Vagas do Curso de Licenciatura Plena em Letras a UNOESC/Chapecó (2001), apesar das observações positivas apontadas no Relatório de Avaliação, em 1996, o Departamento de Ciências da Comunicação⁹⁴ discutiu a necessidade de alteração da organização curricular, pois foi constatado que a matriz em vigor naquele momento era inadequada para cursos noturnos, devido à carga horária (nove semestres com 24 créditos cada) e ao alto custo das mensalidades, fatores que acabavam por inviabilizar a execução de muitas atividades.

A proposta que foi submetida à apreciação do Colegiado do Departamento Geral em 1996 reduzia para quatro anos, ou oito semestres, o Curso de Letras, em suas diferentes Habilitações (Português/Inglês, Português/Espanhol, Português/Alemão e Português/Italiano), o que representava uma tendência dos cursos de licenciaturas. No entender do parecerista e, segundo ele, do Colegiado do Departamento Geral de Ciências da Comunicação, a matriz curricular proposta atendia às linhas gerais e aos objetivos específicos do curso, sendo que as disciplinas que tivessem suas cargas horárias diminuídas ou extintas teriam seus conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas da nova matriz. Considerando o objeto de nossa análise, interessa-nos observar que, em 1997, houve a redução do número de disciplinas de Linguística de 180h/a para 120h/a bem como a manutenção das disciplinas de Produção de Textos.

Segundo o Projeto de Criação das novas habilitações (2001), no ano de 2000 teve início um novo processo de reorganização curricular, motivado por fatores internos do curso, como as avaliações docentes e discentes, o que podemos observar no relato a seguir:

⁹⁴ O Curso de Letras fazia parte do Departamento de Ciência da Comunicação, composto também pelos cursos de Jornalismo e Licenciatura em Artes.

O estabelecimento de novas habilitações foi motivado pela **fragilidade das habilitações existentes** até agora, inclusive das grades em vigor, da necessidade de mudanças, principalmente quanto ao conceito de aprendizagem. Nesses dez anos, as políticas de ensino propostas e aplicadas no Curso de Letras, privilegiaram um saber enciclopédico preocupado em fornecer subsídios generalizantes para um uso futuro que, conforme pesquisas, não basta porque os problemas com os quais os alunos se deparam mudam constantemente e, exigem, mais do que um saber de reserva, um saber dialético, como um processo de construção que se faz a todo momento.

A partir de pesquisas com alunos e professores, percebemos que o trabalho com o saber no Curso de Letras se dava basicamente a partir do ensino, com cargas horárias reduzidas para cada disciplina não permitindo o aprofundamento. Em decorrência disso, o ensino era fragmentado, não permitindo o questionamento e a relativização do conhecimento “transmitido”. A ausência da pesquisa na grade e na sala de aula, demonstra que este tipo de ensino não queria ou não conseguia produzir novos conhecimentos (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS A UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 84).

Segundo o que está relatado nos documentos consultados, o curso apresentava fragilidades. Os questionamentos e as críticas às deficiências do Curso, bem como as sugestões para superá-las foram objeto de estudo sistemático ao longo do segundo semestre de 1999 e no ano de 2000. O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso contou com o apoio institucional de professores de diferentes setores vinculados à instituição, além de uma assessoria externa prestada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Durante o período de discussão e sistematização, o grupo de professores de Letras trabalhou na construção de textos e propostas que comporiam o novo projeto do curso de Letras. Essas atividades foram semanalmente retomadas, aprofundadas e reavaliadas ao longo de todo o semestre. Com duração de quatro anos (oito semestres), todas as habilitações foram oferecidas no período noturno.

Além de considerar tais aspectos, no momento da reformulação também era preciso atentar para as orientações que emanavam dos órgãos oficiais, em relação, por exemplo, à organização curricular. Uma dessas orientações versava sobre a flexibilização curricular preceituada pelas Diretrizes Curriculares:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da

diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (PARECER CES 492/2001, p. 29)⁹⁵.

Considerando essa orientação, podemos compreender o modo como a **Matriz Curricular 4** do curso de Letras foi organizada, uma vez que nela encontramos, por exemplo, as disciplinas de Seminários Temáticos, Seminários de Pesquisa e Oficinas, tal como pontuamos no quadro a seguir:

Matriz Curricular 4 - Letras Português - 2001			
Período	Disciplina	Créd	H/a
1º.	Seminário Temático I	01	15
	Oficina: Expressão Oral	01	15
2º	Pesquisa em Letras I		
	Seminário Temático II	02	30
	Oficina – Análise: Produção de Sentidos	01	15
3º	Seminário Temático III	01	15
	Oficina – Ferramentas Multimídias	01	15
4º	Seminário de Pesquisa I	01	15
	Oficina – Português para estrangeiros	01	15

Quadro 30: Flexibilização curricular - Matriz Curricular 4/Letras Português - 2001.

A inserção das disciplinas elencadas no Quadro 34 está assim explicitada no Projeto de 2001:

Além das disciplinas, serão oferecidas oficinas, seminários temáticos, seminários de pesquisa, viagens de estudo e eventos que objetivam garantir uma formação mais ampla ao acadêmico.

As oficinas indicadas em cada semestre serão recursos utilizados para a oferta de conteúdos de natureza instrumental e serão articulados aos conteúdos discutidos no semestre ou em semestres anteriores.

Os *Seminários Temáticos* que ocorrem no primeiro, segundo, terceiro, sétimo e oitavo períodos serão contemplados com ementários flexíveis, pois têm como objetivos discutir temas pertinentes ao curso e garantir a

⁹⁵ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>.

atualização do currículo.

Os *Seminários de Pesquisa*, previstos para o quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos, têm como objetivo construir um espaço para a articulação das atividades de ensino e de pesquisa desenvolvidas no Curso, a partir das disciplinas de *Pesquisa em Letras I* e *Pesquisa em Letras II* e das disciplinas de *Estágio*, que iniciam no terceiro período (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS A UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 91). [grifos do autor]

Desse modo, compreendemos que, com essa nova configuração, além de atender às necessidades internas de qualificação do curso, também eram atendidas as orientações legais, promovendo-se desse modo um processo de circulação de sujeitos e saberes. A avaliação do curso em relação a essas disciplinas está relatada no Projeto de Alteração Curricular com Aumento de Vagas do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e respectivo Projeto Político Pedagógico (2003) da seguinte forma:

A flexibilidade da matriz curricular, garantida através dos Seminários Temáticos, Oficinas e Seminários de Pesquisa previstos em cada semestre, também contribuiu para a nova dinâmica do Curso, uma vez que em todo semestre há a discussão e escolha de um tema pertinente a ser trabalhado, em sua maioria, por docentes vindos de outras instituições (PROJETO DE ALTERAÇÃO CURRICULAR COM AUMENTO DE VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS E RESPECTIVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p. 28).

Entendemos que esse princípio de flexibilidade promoveu um movimento importante no curso: contribuiu para eliminar a rigidez curricular e colocar diferentes sujeitos e diferentes saberes em circulação em um curso distanciado geograficamente dos grandes centros intelectuais.

No primeiro semestre de 2003, em função da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da carga horária referente à prática como componente curricular (400 horas), ao estágio curricular supervisionado (400 horas), às atividades curriculares complementares – ACCs (200 horas) e às horas de conteúdos curriculares (1800 horas), iniciaram-se novas discussões para a adequação das matrizes curriculares do curso de Letras, chegando-se à constituição da **Matriz Curricular 5**. No projeto de 2003, encontramos a seguinte justificativa para a alteração da matriz curricular:

[..] o que justifica, neste momento, a revisão do projeto pedagógico não está fundamentando em problemáticas emergentes do curso, mas sim na necessidade de adequação do ponto de vista legal ao que dispõe a Resolução CNE/CP 1 e 2, de 19 de fevereiro de 2002 (PROJETO DE ALTERAÇÃO CURRICULAR COM AUMENTO DE VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS E RESPECTIVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p. 28).

Observamos nesse excerto a necessidade de deixar marcado discursivamente que o processo de revisão curricular em 2003 não se fundamentava em problemáticas do curso, mas tão somente na adequação à legislação educacional. De acordo com o que está relatado no Projeto (2003), considerando que as matrizes em vigor desde 2001 já propunham muito do que a legislação exigia, foi necessário fazer as seguintes alterações:

Entre os itens a serem considerados no processo de adequação das matrizes curriculares estão: as matrizes em vigor prevêem 300 horas de estágio, sendo necessário crescer mais 100 horas; as horas relativas à prática serão inseridas em disciplinas, seminários e oficinas, no decorrer de todo o curso, o que implica na revisão de ementários, objetivos e bibliografias de várias disciplinas nas três habilitações; a carga horária das ACCs serão ampliadas em 80 horas (PROJETO DE ALTERAÇÃO CURRICULAR COM AUMENTO DE VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS E RESPECTIVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p. 29).

De acordo com o Projeto de 2006, com a aprovação da Resolução nº 036/CONSUN/2006, no qual o Conselho Universitário aprovou a Política para Oferta de Cursos de Licenciatura da UNOCHAPECÓ, aconteceu o reordenamento dos cursos de licenciatura da instituição. Entre algumas medidas referendadas pelo documento está a

[...] definição de um núcleo de disciplinas a serem compartilhadas pelos cursos de licenciatura, envolvendo aproximadamente 30% da carga horária dos cursos, priorizando sua oferta a partir dos períodos intermediários dos cursos (RESOLUÇÃO Nº 036/CONSUN/2006, p. 5).

Seguindo tal definição, as habilitações de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa do Curso de Letras passaram a compartilhar disciplinas com os cursos de Física e Matemática, além do compartilhamento entre as duas habilitações do mesmo curso. Já a habilitação de Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola compartilhava disciplinas com o curso de Pedagogia e com turmas das outras duas habilitações do

curso de Letras.

Em relação ao *Núcleo Comum das Licenciaturas*, ele configurava-se de modo diferenciado do *Ciclo Comum (ou Ciclo Básico)*, básico e obrigatório a todos os cursos da FUNDESTE, em 1990. Enquanto o ciclo comum constituía-se por um conjunto de disciplinas introdutórias que deveriam proporcionar ao aluno o embasamento necessário para o ciclo posterior, além de recuperar insuficiências, o Núcleo Comum das Licenciaturas constituía-se por um conjunto de disciplinas comuns aos cursos de licenciaturas. Observe-se o quadro abaixo:

Disciplinas do ciclo comum-1990	Disciplinas do Núcleo Comum das Licenciaturas-2006
<i>Língua Portuguesa I</i>	<i>Leitura e Produção de Textos I</i>
<i>Metodologia Científica I</i>	<i>Metodologia Científica</i>
<i>Filosofia Geral</i>	<i>Filosofia geral</i>
<i>Sociologia Geral</i>	<i>Sociologia geral</i>
Matemática I	Tecnologias da educação
Psicologia Geral	Literatura e saberes
Educação Física I	Filosofia da Educação
Estudo de Problemas Brasileiros	Sociologia da Educação
	Psicologia da Educação
	Didática
	Política e gestão da Educação Básica
	Estatística
	Fundamentos de Educação Especial
	Antropologia das Sociedades Indígenas
	Produção de textos científicos
	Seminário de Educação de Jovens e adultos
	História cultural e patrimônios regionais
	Seminário – Relação Homem - Natureza e Educação Ambiental

Quadro 31: Ciclo Comum/Núcleo Comum das Licenciaturas.

Ao compararmos os dois conjuntos de disciplinas, observamos que, ao mesmo tempo em que algumas se repetem, como a Metodologia Científica, outras são extintas, como EPB, e outras são incluídas. Nessas inclusões destacamos a inserção da disciplina de Tecnologias da Educação, que em nosso entendimento teria, nessas condições de produção, um funcionamento similar ao que se esperava do ensino da Matemática nos anos de 1990. Se em 1990 a Matemática estava no currículo para atender à necessidade de suprimento de determinadas deficiências,

Tecnologias da Educação também ali se encontrava por um contexto em que o uso das tecnologias já se fazia presente no cotidiano sócio-histórico, em particular no cotidiano escolar. No geral, o conjunto de disciplinas de 2006 marca a preocupação com a formação pedagógica e formação humana dos egressos.

Em relação à **Matriz Curricular 6**, em sua organização foram incluídas as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I, II e III, de modo a

[...] contemplar os apontamentos feitos pela comissão de reconhecimento do curso, em 2005. Desta forma, foram incluídas na matriz do Curso de Letras, em todas as habilitações, as disciplinas de TCC I, II e III, de modo a assegurar aos acadêmicos a caminhada pela pesquisa e a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso ao final da graduação (ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2006, p. 05).

Além dessas alterações, a **Matriz Curricular 6** marca o emprego de novas designações na organização curricular, como podemos observar no quadro a seguir:

Disciplinas- Matriz Curricular 6	Créd.	Horas
Estudos Lingüísticos I	4	60
Estudos Lingüísticos II	4	60
Sociolingüística	3	45
Análise do Discurso	3	45
Leitura e Produção de Textos	4	60
Leitura e Produção de Textos II- Fatores de Textualidade	4	60
Leitura e Produção de Textos III- Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	3	45
Leitura e Produção de Textos IV- Morfologia da Língua Portuguesa	4	60
Leitura e Produção de Textos V- Sintaxe da Língua Portuguesa	4	60
Leitura e Produção de Textos VI- Semântica da Língua Portuguesa	3	45
Estudos Gramaticais	2	30
Revisão de Textos	4	60

Quadro 32: Designação disciplina - Matriz Curricular 6.

A designação Estudos Linguísticos é usada em substituição à Linguística; e Leitura e Produção de Textos em substituição à Língua Portuguesa. Entendemos que essas novas formas de designar marcam uma tentativa de (i)/(re)novação curricular, como se novos sentidos fossem colocados em funcionamento. Qualificamos essa alteração de tentativa de refletir sobre os sentidos outros dessa nova designação, pois como analisaremos no capítulo a seguir, a (i)/(re)novação

desliza e se esvai pela manutenção da formulação dos ementários ou pelo retorno aos saberes que se filiam a uma tradição, à gramática tradicional ou a uma história da linguística.

3.5 Tramando os fios do discurso sobre a implantação do ensino superior e sobre o Curso de Letras

Em nosso percurso de escrita, para compreendermos os modos de constituição do ensino superior em Santa Catarina, em especial na região oeste, tomamos como ponto de partida a criação da FUNDESTE até chegar à implantação da hoje UNOCHAPECÓ. Nesse movimento, observamos que, na fundação do ensino superior no oeste catarinense, ressoaram traços dos modelos de ensino superior que foram se constituindo na história desse ensino. Do mesmo modo, observamos que essa fundação é marcada, sobretudo, pela necessidade de atender às demandas da região quanto à profissionalização de mão-de-obra.

Quanto ao Curso de Letras, levantamos questões relativas à formação docente dos grupos de professores do curso e aos trabalhos de assessorias realizados. Nesse percurso, compreendemos que a formação marca os processos identificatórios dos docentes de Língua Portuguesa aos saberes constitutivos de um discurso próprio da formação docente. Na implantação do Curso de Letras, essa formação estava marcada por um processo de interiorização do ensino superior, ou seja, os profissionais que atuavam eram formados em instituições geograficamente distantes de grandes universidades. Posteriormente, o quadro de professores foi se renovando e, nesse movimento, iniciou-se uma “desinteriorização” da formação, uma vez que os sujeitos passaram a ter formação em instituições mais antigas, situadas em centros urbanos maiores, e também reconhecidas como lugares de produção de conhecimento.

No percurso de análise das matrizes curriculares que se sucederam em curtos espaços de tempo, compreendemos que essas sucessões marcaram a volatilidade do Curso, o que, por sua vez, marca também a fragilidade de cursos que

estão vinculados a instituições de caráter privado e que precisam, constantemente, adequar-se às condições socioeconômicas da região atendida. Esse caráter volátil contribui para a não construção de uma identidade desse curso. Nos diferentes momentos do curso em foco, observamos o funcionamento do jogo de forças e de conflitos internos que se constituem no entrecruzamento das memórias de formação dos sujeitos, e é nesse enfrentamento que sujeitos e sentidos se constituem. No Capítulo que segue, apresentamos a análise dos ementários de disciplinas curriculares do Curso de Letras e, nesse percurso de análise, buscamos rastrear como e quais saberes da ciência linguística funcionam e, nesse funcionamento, qual lugar se institucionaliza a esses saberes.

CAPÍTULO 4

(D)O LUGAR DA LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ

*“As condições do saber descansam em uma permanente contestação. Toda pesquisa é aventura – risco e promessa. O pedagógico não escapa dessa lei. É assim”
(GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 215).*

Neste capítulo, analisamos como e quais saberes vinculados à ciência linguística são constitutivos dos ementários das disciplinas curriculares de Linguística, Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de textos. Do mesmo modo, como esses saberes se vinculam a outros advindos da área educacional, marcando a (pre)ocupação dos linguistas e da Linguística em torno do ensino da língua portuguesa, e também como se constitui a relação dos saberes linguísticos com os saberes da gramática tradicional.

4.1 Saberes em funcionamento

Para construir as análises que seguem neste Capítulo, escolhemos o percurso da análise dos ementários das disciplinas constitutivas das diferentes organizações curriculares do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, pois, como afirma Scherer, “falar da história dos estudos lingüísticos, a partir dos ementários, nos leva a uma compreensão mais específica da própria história disciplinar” (2005, p. 15). Consideramos os textos das ementas curriculares como recortes de um objeto do

conhecimento, como recorte do universo do dizível em uma disciplina e, por isso também, materialidades linguísticas, objetos linguístico-histórico-discursivos a partir dos quais podemos analisar o funcionamento do interdiscurso na relação com o intradiscurso, bem como os modos de inscrição da história e dos sujeitos.

Considerando que cada Matriz Curricular é constituída por um conjunto de disciplinas, de modo que para recortarmos as ementas que se tornaram objeto de análise, tomamos como critério de seleção a estreita relação entre as disciplinas e nosso objeto de estudo: Linguística e ensino de língua portuguesa. De todo o conjunto de disciplinas e de ementas constitutivas de nosso *corpus*, recortamos aquelas que são designadas de Linguística, Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos.

No processo de análise de nosso objeto, pelo delineamento de regularidades, chegamos à constituição de processos discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes vinculados à Linguística/língua/gramática/ensino, a partir dos quais mobilizamos as seguintes categorias de análise que designamos de saberes em funcionamento:

- (pro) fusão de saberes;
- (con) fusão de saberes;
- identificação/confronto de saberes; e
- didatização/pedagogização de saberes.

Essas regularidades discursivas foram agrupadas em Blocos Discursivos Temáticos (BDT), identificados da seguinte forma:

Bloco discursivo temático 01 (BDT 01): (Pro)Fusão de saberes no ensino de Linguística

Bloco discursivo temático 02 (BDT 02): (Con)Fusão de saberes: Língua Portuguesa e Linguística

Bloco discursivo temático 03 (BDT 03): Identificação/confronto de saberes: o lugar da gramática tradicional

Bloco discursivo temático 04 (BDT 04): A (pre)ocupação com o ensino de língua portuguesa e com a formação de professores

Quadro 33: Identificação dos Blocos Discursivos Temáticos.

Cada BDT está organizado em Grupos Discursivos (GD) constituídos por sequências discursivas (SDs) agrupadas de acordo com o tema em comum e com a questão que norteia nosso trabalho de pesquisa. Em cada GD, as SDs estão identificadas numericamente. Utilizamos o recurso gráfico de destaque em **negrito** para marcar as formas linguísticas significativas para nossa análise. Ao final de cada SD, indicamos, entre parênteses, a data correspondente ao ano do documento de onde tal sequência foi recortada.

A **(pro) fusão de saberes** é analisada no BDT 01 que agrupa saberes vinculadas nas disciplinas de Linguística e Estudos Linguísticos. Neles, identificamos a co-ocorrência de diferentes disciplinas e/ou teorias linguísticas na constituição de uma disciplina.

A **(con) fusão de saberes**, por sua vez, é analisada no BDT 02, a partir do qual mostramos o funcionamento de saberes vinculados aos estudos linguísticos nas ementas de disciplinas designadas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos. Buscamos compreender, nesse bloco, como as condições de produção marcam o recorte desses saberes, assim como o papel dos sujeitos nesse funcionamento.

Já a **identificação/confronto de saberes** é analisada no BDT 03 em que focamos nosso olhar na formulação das ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos. Nelas, buscamos observar como

funcionam os saberes que marcam a identificação aos saberes da gramática tradicional e também a crítica a tais saberes e ao seu ensino, constituindo um espaço de confronto a partir da institucionalização da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras.

A **didatização/pedagogização de saberes**, por final, é apresentada no BDT 04, no qual analisamos como a (pre)ocupação em relação ao ensino de língua portuguesa e à aplicação dos saberes vinculados aos estudos linguísticos no ensino de língua portuguesa está marcada na constituição/formulação disciplinar de componentes curriculares designados de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Linguística e Estudos Linguísticos.

Em nosso percurso analítico, para compreendermos o funcionamento desses efeitos de sentido que sinalizam as diferentes relações entre os saberes, ancoramo-nos nas noções teóricas de interdiscurso e intradiscurso, tendo como pano de fundo, também, a noção de memória.

Como lembra Pêcheux (1999), a memória implica, ao mesmo tempo, uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos dados, mobilizada pelo acontecimento novo, que se situa como força capaz de fazer uma lacuna nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se assimilarem como mera paráfrase. A memória é, assim, um dispositivo capaz de se transformar e gerar possíveis e outros sentidos.

Essa noção de memória se mostra produtiva quando tomamos como objeto de análise processos que envolvem as relações de ensino, em que entra em funcionamento o discurso pedagógico. Orlandi define o discurso pedagógico “como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (1987, p. 28). Assim, entendemos o discurso pedagógico como um discurso *sobre* outros discursos. O discurso pedagógico, quando costuma colocar as coisas a saber como conteúdos para serem assimilados pelo aluno, conduz a uma repetição da formulação linguística, minimizando o trabalho sobre a memória discursiva. No entanto, a memória discursiva não é fixa nem homogênea; ela é permeável a modificações por conta da ação dos sujeitos que ressignificam o que está dado.

Entendemos que essas relações de *(pro) fusão*, *(con) fusão*, *identificação*,

confronto e didatização/pedagogização de saberes se fazem, no nível de constituição, pelo funcionamento do interdiscurso ao se operar sobre o que já foi dito, sobre o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. Isso porque o interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro "já-dito". Nessas relações, observamos também o funcionamento intradiscursivo, pois consideramos que o intradiscurso é o "fio do discurso" e que ele é do nível da formulação, no qual se realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos.

Em nosso estudo, torna-se necessário também considerar que, ao tomarmos como objeto de análise as ementas curriculares, estamos tratando de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes. Entendemos a didatização como o processo de mobilização de saberes, oriundos nesse caso da ciência Linguística, que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino, ou seja, os saberes sábios (científicos) que são transformados em saberes ensinados pela exigência de transmissibilidade dos discursos da ciência. Tem-se uma relação que se constitui entre o científico e o pedagógico, mediada pelo funcionamento da transposição didática, que mobiliza a relação entre a teoria científica e a prática pedagógica: a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensinoaprendizagem.

Quando analisamos as ementas das disciplinas estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, ou seja, que estão transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, visto que as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Entendemos que os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso do discurso científico. A convocação de um conjunto de saberes, e não de outros, se faz com base em uma filiação a partir de uma identificação teórica.

4.2 O funcionamento intradiscursivo: em busca do fio discursivo nos estudos linguísticos do Curso de Letras

Para compreendermos como e quais os saberes da ciência linguística são encadeados em cada formulação, ou seja, como os saberes se tramam no fio do discurso nas ementas curriculares, propomos olhar sobre as ementas das disciplinas de Linguística e Estudos Linguísticos atentando para a sua sequencialização nas diferentes matrizes curriculares. Portanto, esse nível da análise, o intradiscursivo, compreende a descrição e os efeitos que as marcas linguísticas operam no fio da sequência discursiva.

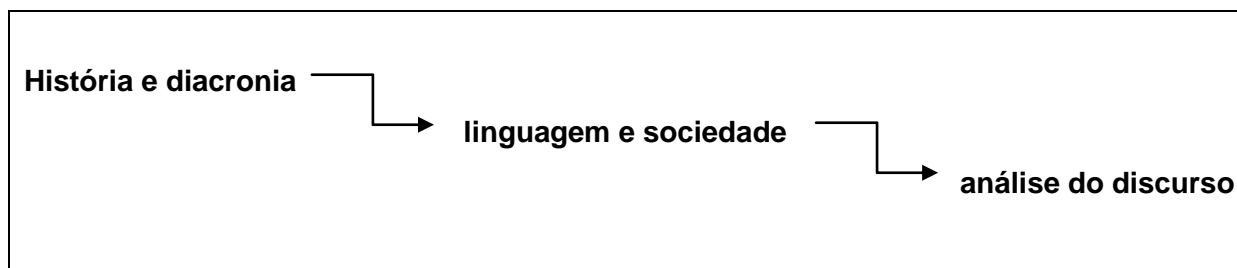
Destacamos que, nos documentos que registram as três primeiras organizações curriculares do curso (Matrizes curriculares 1, 2 e 3), não são explicitados os objetivos ou o programa de cada disciplina, tão somente o ementário e as referências bibliográficas.

Nas ementas das disciplinas constitutivas da Matriz Curricular 1⁹⁶, mesmo que as disciplinas de Linguística estivessem ordenadas em ordem crescente na matriz curricular em I, II e III, observamos que os ementários propostos apresentavam uma (des)organização em relação ao que não podemos estabelecer uma articulação intradiscursiva para a remontagem do fio discursivo. Nas diversas disciplinas, não se mantém uma unidade teórica ou um estudo gradual e sistemático, e sim uma profusão de saberes. Entendemos que essa profusão pode ser explicada em função das condições de produção: características da formação docente dos sujeitos e da situação de interiorização, tanto dessa formação como da própria instituição.

Em 1991, observamos, nas ementas das disciplinas de Linguística constitutivas da Matriz Curricular 2⁹⁷, uma sistematização dos conteúdos elencados em cada disciplina de Linguística a partir dos eixos organizadores para cada semestre, nos quais se tinha a seguinte articulação:

⁹⁶ Anexo M.

⁹⁷ Anexo N.



Quadro 34: Articulação Linguística - Matriz Curricular 2.

Por esse percurso, conseguimos remontar o seguinte fio do discurso: em Linguística I se objetivava traçar o movimento de fundação da Linguística em uma perspectiva histórica na qual, do ponto vista disciplinar, tem-se a priorização do discurso sobre a Linguística, já que são nesses discursos que podemos remontar à memória da Linguística, ou seja, ao que foi antes dito. Em Linguística II, objetivava-se estudar as características da linguagem e a relação dessa com as noções de ideologia e poder, por isso a articulação ao eixo de Linguagem e sociedade. Já em Linguística III, as noções relativas aos estudos do discurso.

De acordo com o que apresentamos no percurso de análise das matrizes curriculares no Capítulo 3 desta tese, em 1997 o curso de Letras passou por um processo de reorganização para atender à necessidade de redução de tempo de curso, de modo que, na organização da **Matriz Curricular 3**, houve a redução do número de semestres de duração do curso e do lugar das disciplinas de Linguística, que então passaram a ser somente duas. Em ambas, observamos o funcionamento da profusão de saberes, uma vez que novamente não é possível remontar uma unidade discursiva, ou melhor, tem-se a dispersão que ganha um efeito de unidade ao estar sob o rótulo de uma disciplina⁹⁸.

Quando aconteceu a criação das novas habilitações em 2001, encontramos na **Matriz Curricular 4** os programas de cada disciplina em que havia uma explicitação, uma listagem de conteúdos para cada componente curricular⁹⁹. Compreendemos que a explicitação dos conteúdos no programa de cada disciplina marca uma tentativa de controle de sentidos, em que o sujeito coloca em

⁹⁸ Anexo O.

⁹⁹ Anexo P.

funcionamento o esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação, semi-inconsciente, na qual o sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer. Nas palavras de Orlandi (2005b), esse esquecimento produz a impressão da realidade do pensamento, que faz com que o sujeito acredite que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, como se o que está sendo dito só pudesse ser dito com tais palavras e daquela maneira. Assim, ao listar conteúdos e ao definir objetivos, o sujeito tem a ilusão de que controla o dizer.

Na **Matriz Curricular 4**, observamos o seguinte percurso das ementas das disciplinas de Linguística:

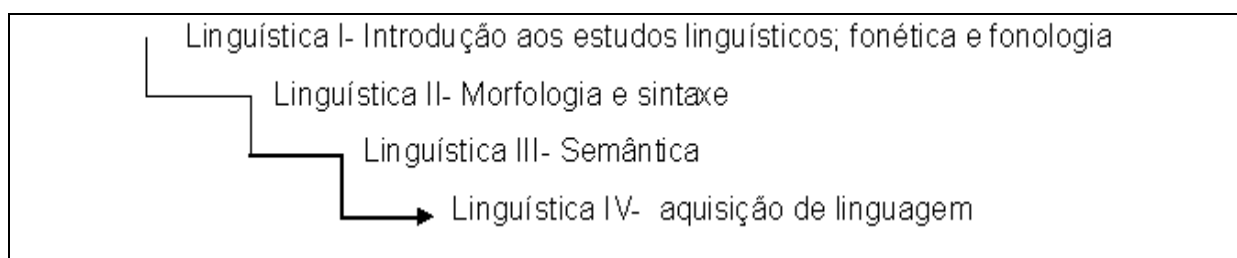


Figura 3: Articulação das disciplinas de Linguística - Matriz Curricular 4.

Como observamos anteriormente, em 2001 a determinação do Programa de cada disciplina funcionava como um mecanismo de controle de sentidos, do dizer do sujeito e, ao mesmo tempo, de delimitação dos limites de uma disciplina pelo programa. Em 2001, havia ainda uma acentuada preocupação na formação teórica dos futuros professores de língua portuguesa, como pode ser observado pelos conteúdos elencados em cada ementário. Na disciplina de Linguística I (2001) observamos a inclusão dos estudos pré-linguísticos na organização dos ementários. Entendemos que tal inserção objetivava mostrar que, antes de a Linguística ter seu marco fundador com Saussure, já havia outros estudos, investigações que tomavam a linguagem como objeto de análise. Nessa mesma sequência, há espaço para o estudo da constituição do objeto da Linguística. Em outras palavras, o objetivo de Linguística I parece-nos estar centrado na sinalização da cientificidade da Linguística. A disciplina de Linguística II (2001) enfocava noções de morfologia e sintaxe, e o estudo de teorias linguísticas formais é garantido ao se propor o estudo

do panorama das versões da teoria gerativa.

A disciplina de Linguística III (2001) enfocava a área de estudos semânticos e, em função de a disciplina propor um estudo panorâmico das várias linhas de estudos semânticos, compreendemos que a perspectiva que se assumia era a do *discurso sobre*, em que se prioriza o estudo do já-dito antes em outro lugar, sem no entanto atentar para a língua em funcionamento nos seus aspectos semânticos.

Contudo, não encontramos no documento de 2001 uma explicitação quanto aos critérios de abordagem dos estudos semânticos em detrimento de outra linha de estudos da linguagem. Hipotetizamos, então, que tal escolha tenha se pautado no fato de que, na reorganização das disciplinas de Língua Portuguesa em 2001, tinha-se como fio orientador o mote *do texto ao fonema* e, na distribuição de conteúdos nos ementários, não havia a explicitação, um lugar, para a área de semântica. Outra possibilidade é a de que havia um efeito de identificação com tal área, ou seja, um efeito de identificação à filiação teórica dos estudos semânticos, como constitutiva da história de formação docente daquele grupo de professores que atuaram na formulação dos ementários.

Entendemos que os conteúdos recortados do campo da ciência linguística para a formulação dos ementários das disciplinas de Linguística I, II e III da matriz curricular de 2001 caracterizam-se em *discurso sobre a Linguística* muito mais do que o estudo da prática científica em Linguística. Isso assim se constitui em nosso olhar em função do objetivo que vem se delineando para o ensino de Linguística em um curso voltado à formação de professores: o domínio de um arcabouço teórico e conceitual que auxilie o futuro professor na prática de ensino de língua portuguesa, e não na prática científica de estudo da linguagem.

Em nosso gesto interpretativo, também merece atenção a referência aos nomes dos estudiosos nas ementas de Linguística I a III e no programa de tais disciplinas. A estratégia de explicitação de nomes, como Hjelmslev, Pottier, Katz e Fodor, Trier, Guiraud, Mounin, Bally, Bühler; Frege, Austin, Searle, Benveniste e Ducrot, Greimas e Pêcheux, funciona, em nossa análise, como um mecanismo de controle de sentidos. O sujeito tem a ilusão de que, se além do conteúdo ou da linha de estudos ele indicar também os autores de referência para cada área, seria possível melhor delinear as fronteiras de cada disciplina. Mais do que delimitar fronteiras, o uso no nome próprio nos faz atentar para a relação entre o sujeito da

produção do conhecimento e o seu reconhecimento enquanto sujeito que faz linguística.

No ano de 2003 houve uma nova alteração curricular no Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, em decorrência da necessidade de adequação da matriz curricular e dos ementários das disciplinas curriculares à legislação em vigor, como já anunciamos em outros momentos de nossa tese. Na **Matriz Curricular 5**, a descrição do programa é substituída pela formulação dos objetivos de cada disciplina¹⁰⁰. Como era significativa nesse momento a exigência legal de explicitação do componente de prática em todas as disciplinas do curso, encontramos a preocupação com o ensino de língua marcada no corpo textual das ementas.

Podemos observar que houve alterações nas ementas, especialmente a exclusão dos nomes dos autores de referência para cada modelo teórico. Em Linguística I houve também a exclusão do conteúdo relativo à fonética e fonologia, sendo que tal conteúdo foi incorporado à ementa de Língua Portuguesa V, focando o estudo da língua específica. O mesmo movimento aconteceu na ementa de Linguística II, uma vez que dela foram excluídos os conteúdos relativos à Morfologia e à Sintaxe.

Em nosso percurso de análise pelos ementários das disciplinas de Linguística, passamos agora à análise do último momento do curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Em 2006, em função da resolução da UNOCHAPECÓ, que instituiu o Núcleo Comum das Licenciaturas, houve a reorganização da matriz curricular e a reformulação de ementários e de seus respectivos objetivos para a constituição da **Matriz Curricular 6**.

Na **Matriz Curricular 6** havia duas disciplinas com a designação de Estudos Linguísticos e outras duas disciplinas da área de Linguística: Sociolinguística e Análise do Discurso. Em 2006, observamos o seguinte percurso na organização dos ementários vinculados à Linguística¹⁰¹:

¹⁰⁰ Anexo Q.

¹⁰¹ Anexo R.

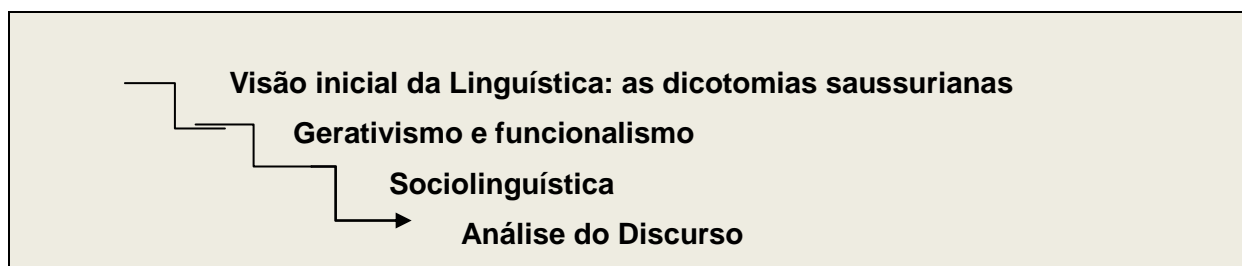


Figura 4: Articulação das disciplinas de Linguística - Matriz Curricular 6.

Nesse percurso, observamos que a organização intradiscursiva pela visão panorâmica dos estudos linguísticos é substituída pelo estudo mais sistemático de uma abordagem ou de, no máximo, duas em cada disciplina.

Interessa-nos no momento também observar, em termos numéricos, o espaço destinado às disciplinas de Linguística no curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Para tal, elencamos as disciplinas que apresentam a designação Linguística ou Estudos Linguísticos em sua nomenclatura ou que sejam consideradas como áreas de estudo da ciência Linguística:

Disciplinas obrigatórias					
1990	1991	1997	2001	2003	2006
Linguística I	Linguística I	Linguística I	Linguística I	Linguística I	Estudos Linguísticos I
Linguística II	Linguística II	Linguística II	Linguística II	Linguística II	Estudos Linguísticos II
	Linguística III		Linguística III	Linguística III	Sociolinguística
					Análise do Discurso

Quadro 35: Disciplinas obrigatórias da área de Linguística.

No curso de Letras da UNOCHAPECÓ, identificamos uma oscilação no número de oferta de disciplinas de Linguística: em 1990, era ofertada em dois semestres; em 1991, em três semestres; em 1997, tem-se a redução de um semestre de Linguística; em 2001 e 2003, tem-se três semestres destinados às disciplinas de Linguística; em 2006, tem-se quatro semestres destinados às

disciplinas vinculadas à Linguística. Esse percurso quantitativo nos permite dizer que a Linguística, gradativamente, foi conquistando seu espaço e institucionalizando seu lugar na constituição da matriz curricular desse curso de Letras: se no momento da implantação da licenciatura plena, havia apenas dois semestres destinados à Linguística, na alteração que segue, sob assessoria de um linguista, esse número aumenta. No entanto, na reforma curricular seguinte, tem-se a redução de um semestre; nas três reformas seguintes, tem-se novamente o aumento do número de disciplinas. Essa oscilação demonstra-nos o funcionamento do jogo de forças e dos conflitos internos que se constitui e que são marcados na organização curricular.

4.2.1 O funcionamento interdiscursivo: a (pro) fusão de saberes no ensino de Linguística

Ao analisarmos os ementários das disciplinas de Linguística e de Estudos Linguísticos formulados nas diferentes matrizes curriculares do curso de Letras da UNOCHAPECÓ, objetivamos compreender no nível interdiscursivo como os efeitos de sentido se instituem no ponto de encontro entre o que está sendo dito no *fio do discurso* e a rede de sentidos socioculturais e ideológicos existentes no universo do dizível.

Quando se fala em ciência linguística, Guimarães (1983) aponta que, na década de 1980, já parecia possível dizer que os estudos linguísticos haviam superado a situação fundada por Saussure, viés pelo qual a definição do objeto da Linguística parecia excessivamente restrito, pois provocava o ruptura da relação mundo e da linguagem e tomava esta como um sistema fechado. Essa superação, no entanto, promoveu a convivência de identificações e contraidentificações a filiações teóricas¹⁰² diversas, que se constituíram pela redefinição de objetos, tal como uma posição gerativo-transformacional, de base lógico-matemática, e a posição enunciativa, de base pragmática.

¹⁰² Lagazzi-Rodrigues (2007) afirma que a filiação teórica se dá nas bases de uma identificação, que no campo científico determina uma prática científica. A filiação determina modos diferentes de fazer ciência, de lidar com um objeto de estudo, que pode ser constantemente “redefinido”.

Observamos o funcionamento de diferentes filiações teóricas vinculadas à ciência linguística tanto na organização interna de cada disciplina, quanto na organização sequencial das disciplinas, o que nos levou à organização deste bloco discursivo em que analisamos a (pro) fusão de diferentes perspectivas e modelos teóricos na organização disciplinar, a partir dos seguintes grupos discursivos:

Bloco Discursivo Temático 01 (BDT 01): (pro) fusão de saberes
Grupo discursivo 01- (GD 01)- Discurso fundador: Saussure e o estruturalismo
Grupo discursivo 02- (GD 02)- Formalismo e funcionalismo
Grupo discursivo 03- (GD 03)- Estudos Semânticos
Grupo discursivo 04- (GD 04)- Sociolinguística
Grupo discursivo 05- (GD 05)- Análise do discurso
Grupo discursivo 06- (GD 06)- (Pro)Fusão linguística

Quadro 36: Identificação dos GDs - BDT (01).

Para analisarmos o primeiro Grupo discursivo - **GD 01** - deste bloco discursivo, ao qual damos uma atenção maior, partimos das palavras de Gadet e Pêcheux para quem “Saussure constitui, direta ou indiretamente, a pedra de toque de todas as linguísticas atuais, o seu ponto de partida crítico” (2004, p.55).

De acordo como Paveau e Sarfati (2006), Saussure definiu a língua como o objeto da linguística e fundou a linguística moderna, operando uma “ruptura com a linguística comparatista de sua época, propondo uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática (dir-se-á. Mais tarde, ‘estrutural’)” (Ibid., p. 63). O estruturalismo foi marcado por um retorno aos trabalhos de Saussure, em especial ao **Curso de Linguística Geral** (1916).

Em Pêcheux (1999), encontramos também a ideia de que Saussure pôs-se a *pensar contra seu tempo*, rompendo com uma série de interrogações pré-linguísticas sobre a origem da linguagem e suas determinações biológicas, lógicas, sócio-históricas ou filosóficas. Também afirma Pêcheux que “o estado atual da Linguística

é que o ponto inaugural permanece *evanescente*, e que a ruptura por ele suposta *nunca é efetuada*” (Ibid., p. 09)¹⁰³.

Pêcheux (1999) afirma que, desde a publicação do **Curso de Linguística Geral** (1916) até os anos 1950, as teorias linguísticas giraram em torno de Saussure, ora filiando-se a ele, ora dela se distanciando. Essas “diásporas e reunificações” demonstram o quanto a recepção das obras do genebrino se fizeram descontinuadamente. A primeira diáspora aparece nos anos 1920: a linguística saussuriana vai vagar do círculo de Moscou até o círculo de Praga, depois vai para Viena e Copenhague. Os anos 1950 dão a aparência de uma reunificação, na qual a teoria saussuriana teria finalmente encontrado seu caminho: a "segunda vida" de Saussure parece se confundir com a da Linguística enquanto disciplina acima de qualquer suspeita. Do funcionalismo de Martinet às teorias *behavioristas* da comunicação, o pensamento de Saussure se estende até o estruturalismo distribucional de Bloomfield:

Efetivamente, de Bloomfield até Harris, e deste até os primeiros trabalhos de Chomsky, a herança do estruturalismo saussureano parecia se dirigir para suas melhores condições de realização, através da espetacular retomada, no nível sintático, dos fundamentos teóricos que Saussure havia formulado no plano fonológico e morfológico (PÊCHEUX, 1999, p. 10).

Nas ementas que analisamos, encontramos o retorno ao discurso fundador da Linguística, como podemos observar no GD 01:

¹⁰³ Grifos do autor.

Grupo discursivo 01 (GD 01) - Discurso fundador: Saussure e o estruturalismo
SD 01: LINGUÍSTICA I: Origens da Linguagem através do processo semiótico. Noções de signo linguístico. Língua e Linguística. Linguagem e o idioma Universal. Aplicações da Linguística. História na perspectiva filosófica. Linguística até o século XX. Eixo: História e diacronia (1991).
SD 02: LINGUÍSTICA I: Noções gerais sobre a Linguística; breve história da Linguística; o signo ; o surgimento da linguagem; a expansão linguística; tipos de linguagens; língua, fala e escrita; língua e linguagem. Concepções de linguagem. Concepções de gramática (1997).
SD 03: LINGUÍSTICA I: Língua, Linguagem e Linguística Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas (2003).
SD 04: ESTUDOS LINGUÍSTICOS I: Língua, Linguagem e Linguística Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos (2006).

Quadro 37: Grupo discursivo 01 - Discurso fundador.

Saussure constitui o ponto de partida das Linguísticas atuais, como apontam Gadet e Pêcheux (2004), e esse mesmo funcionamento pode ser observado na constituição disciplinar do Curso de Letras, uma vez que em todas as primeiras disciplinas elencadas como primeiras tem-se o retorno ao discurso fundador, materializado em **Noções de signo linguístico, As dicotomias saussurianas e Noções básicas do estruturalismo linguístico.**

Entendemos o discurso fundador como “os discursos que funcionam como referência básica no imaginário”, conforme propõe Orlandi (2003, p. 07) ao tratar da constituição do discurso fundador da história de um país. Tomando de empréstimo essa noção e deslocando-a para o campo disciplinar, diremos que Saussure funciona com uma referência básica no imaginário constitutivo da disciplina de Linguística, ou seja, não seria admissível ensinar Linguística sem remontar a seu discurso fundador.

No entanto, mesmo se considerando a importância de Saussure e de suas ideias no processo de cientificação da Linguística, podemos ponderar se o processo de didatização de saberes deve ser dar na mesma sequência da constituição do discurso científico. Ou seja, é preciso ensinar a Linguística seguindo o mesmo percurso de sua constituição enquanto ciência? É preciso iniciar em Saussure? É preciso remontar o fio do discurso científico em sua transposição em discurso pedagógico? Entendemos que esse funcionamento negligencia o fato de que

quando os saberes científicos são didatizados, no processo de transposição didática eles passam a ser outros, sob a ilusão de ser o mesmo.

Pêcheux (1999) afirma que a unidade acadêmica da linguística pós-saussuriana iria esfacelar-se no início dos anos de 1960 sob o efeito de dois processos independentes, mas que se desenvolviam simultaneamente: o desenvolvimento da hegemonia teórica da Gramática Gerativo-Transformacional e o aparecimento de uma nova corrente filosófica que se pautava na releitura de Freud, Marx e Saussure, o estruturalismo.

De acordo com Orlandi e Guimarães (2006), para a posição chomskyana, o objeto da Linguística passou a ser a competência linguística, entendida como as regras de formação de frases que um falante ideal tem por natureza. Gadet e Pêcheux, ao analisarem os percursos de Chomsky, marcam a filiação desse linguista a uma linha teórica:

De Saussure ao C. L. P., do C. L. P. ao funcionalismo, de Bloomfield a Harris e de Harris a Chomsky, um deslocamento teórico foi realizado, conseguindo colocar no centro das preocupações lingüísticas a questão da construção sintática dos enunciados; no campo americano, essa questão se colocará nas formas, fazendo diretamente alusão às preocupações da lógica matemática (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 127).

Segundo os mesmos autores, se havia uma falha no raciocínio de Chomsky, essa falha estaria na sua tentativa de propor uma teoria que, ao mesmo tempo em que dá conta do infinito na linguagem, seja verificável segundo padrões matemáticos:

A contradição do chomskianismo revela-se, aqui, entre o cuidado em construir protótipos gramaticais (parciais, portanto experimentáveis) e a tentação de um recurso narcisista infalsificável aos ideais totalizantes da biologia (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 143).

Gadet e Pêcheux (2004) prosseguem afirmando que Chomsky vai se mostrar sempre antifuncionalista, pois para ele a linguagem não é um instrumento de comunicação, e sim uma propriedade biológica da espécie humana que deve ser tratada de um ponto de vista formalista.

Orlandi (2008), ao tratar do funcionalismo e do formalismo na Linguística brasileira, lembra que o estruturalismo se desenvolveu a partir de duas tendências: o

formalismo e o funcionalismo. Enquanto forma do estruturalismo, o funcionalismo tem como objetivo considerar as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos. Já o formalismo tende a preocupar-se com a determinação das regularidades da organização linguística. Esse funcionamento de ideias gerativistas (formalistas) e ideias funcionalistas também está marcado nos ementários das disciplinas de Linguística e Estudos Linguísticos, como podemos observar no GD 02, a seguir:

Grupo discursivo 02 (GD 02) - Formalismo e funcionalismo
SD 01: LINGUÍSTICA II: Conceitos de gramática. Níveis de análise gramatical. O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas (2003).
SD 02: ESTUDOS LINGUÍSTICOS II: O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos (2006).

Quadro 38: Grupo discursivo 02 - Formalismo e funcionalismo.

Podemos observar que a formulação das sequências que compõem o GD 02 praticamente se repete e em ambas se marca o estudo dos paradigmas formal e funcional em Linguística. Fazendo aqui um empréstimo dos estudos semânticos, destacamos a relação hiperonímica estabelecida na articulação intradiscursiva de: **gerativismo e seus representantes, Noções básicas do funcionalismo linguístico e Os paradigmas formal e funcional**, uma vez que o gerativismo se constitui em dos modos de fazer um estudo formal, e o efeito de sentido produzido nessa articulação marca um movimento oposto: como se do gerativismo derivassem os paradigmas formal e funcional.

Considerando que o gerativismo é um dos modos de se fazer um estudo formalista e que há, como aponta Oliveira (2004), formalistas não-gerativistas e há muitas formas de ser formalista, podemos questionar por que então somente o modelo gerativista é, nas SD 01 e 02, apresentado e por que, por outro lado, o funcionalismo linguístico é apresentado de modo bastante genérico?

Para tentar responder a esses questionamentos, observamos o que afirma

Pezzati (2004) ao analisar que na área da linguística formal tem se dado uma “importância excessiva” à figura individual de Chomsky, a quem se atribui a fundação do gerativismo. Para Pezzati, esse tipo de consideração “não faz jus à investigação funcionalista, uma vez que esse modo de pesquisa já existia antes mesmo do surgimento da teoria gerativa no final dos anos de 1950” (Ibid., p. 167). Também, na mesma linha, apropriamo-nos do que afirma Pezzati (2004) ao considerar que o termo *funcional* tem sido vinculado a uma variedade tão grande de modelos teóricos que se torna impossível a existência de uma teoria monolítica que seja compartilhada por todos os que se identificam com tal corrente.

Nos ementários que constituem as matrizes curriculares do Curso de Letras, além de se remontar ao discurso fundador da Linguística (GD 01) e de colocar em relação os paradigmas formal e funcional (GD 02), também há lugares para saberes linguísticos que se constituem em outros campos disciplinares, como a Semântica, a Sociolinguística e a Análise de Discurso, tal como podemos observar nos grupos discursivos a seguir.

Grupo discursivo 03 (GD 03) - Estudos semânticos
<p>SD 01: LINGUÍSTICA III: Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica Componential (Hjelmslev), Lexical (Pottier), Gerativa (Katz e Fodor), Lógica (Trier, Guiraud, Mounin, Bally, Bühler; Frege), Semântica Conversacional (Austin, Searle); Enunciativa (Benveniste e Ducrot), Semiótica (Greimas) e Discursiva (Pêcheux) (2001).</p> <p>SD 02: LINGUÍSTICA III: Semântica; Fenômenos Semânticos; Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica formal, Semântica Argumentativa, (da enunciação), Semântica Cognitiva, Semiótica, Semântica aplicada ao ensino (2003).</p>

Quadro 39: Grupo discursivo 03 - Estudos semânticos.

Grupo discursivo 04 (GD 04) - Sociolinguística
<p>SD 01: SOCIOLINGUÍSTICA: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas (2006).</p>

Quadro 40: Sociolinguística.

No século XX, de acordo com Guimarães e Orlandi (2006), surgiram as ideias linguísticas que deram ênfase à exterioridade, ligadas à Antropologia e à Sociolinguística. Na posição vinculada à Antropologia, considera-se que a língua faz parte e é marcada pela cultura; na posição vinculada à Sociolinguística, a língua é pensada como sendo e tendo uma estrutura variável, dependente de fatores externos à língua, como classe social, faixa etária e escolaridade. Em ambas perspectivas, os elementos constitutivos da exterioridade são considerados como relevantes no modo de se configurar e se estudar o objeto língua.

Guimarães e Orlandi (2006) apontam o século XX como um último movimento na história dos estudos da linguagem, marcado por uma posição teórica que pensa a relação entre a exterioridade e o linguístico como uma relação constitutiva do processo linguístico. Essa perspectiva é representada pela Análise do Discurso, desenvolvida a partir da década de 1960 na França e cujo objeto de estudo fundamental é o discurso, entendido como um “objeto integralmente linguístico e integralmente histórico” (Ibid, p. 151).

Grupo discursivo 05 (GD 05) - Análise do discurso
SD 01: LINGUÍSTICA III: Noção do discurso. Conceito. Análise do discurso. Tipos de discurso. A heterogeneidade. O discurso. Os conectivos argumentativos. O discurso e o antidiscurso. Os conectivos argumentativos. Eixo: Análise do discurso (1991).
SD 02: ANÁLISE DO DISCURSO: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto: análise de discursos que circulam na escola. (2006).

Quadro 41: Grupo discursivo 05 - Análise do discurso.

Para analisarmos o último grupo discursivo deste bloco, ancoramo-nos em Pêcheux e Gadet (1998), ao afirmarem que

[...] a história da Linguística apresenta uma particularidade em relação à história das outras ciências (por exemplo, a física) que é a de que a gente não encontra nela, aparentemente, invalidação definitiva de teorias. Assistimos, com efeito, à produção de conceitos científicos mas, e isto é significativo, aquilo contra o que se constituíram esses conceitos continua a

existir e a produzir efeitos na pesquisa: é assim para o corte saussuriano, é assim para as críticas construtivas que Chomsky endereçou às gramáticas estruturalistas. Não podemos pois levar em conta só a história da Linguística, temos de levar igualmente em conta o que chamamos filosofia espontânea dos linguistas, que explica que se perpetuem certas contradições, mesmo se de forma transformada (1997, [s.p.]).

Nesse mesmo sentido, segundo Guimarães (1983, p. 06), a “redefinição do objeto”, que se deu nos estudos linguísticos, ocorreu por meio do “alargamento do seu objeto de estudo” (Ibid.) e isso permitiu o desenvolvimento das pesquisas nas diferentes áreas. Para compreender esse “alargamento do objeto da Linguística”, Orlandi e Guimarães (2006) afirmam que as diferentes linhas de reflexão não se configuram como momentos que se sucedem no tempo, pois elas produzem permanências e concomitâncias: uma posição teórica não provoca a substituição da posição anterior, ao contrário, há a convivência simultânea. Além disso, não houve (há) uma estabilização dessas perspectivas teóricas, pois elas mantêm-se produtivas e em constante conflito.

É preciso considerar o que aponta Altman (2004) ao dizer que em ciências da linguagem o avanço da produção científica se dá por acumulação e continuidades dos saberes que são produzidos. A autora refuta a ideia de que se possa pensar a Linguística como uma ciência paradigmática, uma vez que a cientificidade Linguística contemporânea parece ter se fragmentado em diversos paradigmas¹⁰⁴ que não são autoexcludentes, dado que o surgimento e a supremacia momentânea de um modelo teórico, de um modo de fazer a ciência linguística, não implica no desaparecimento dos outros.

Na análise das ementas, observamos um movimento disciplinar similar, quando identificamos a presença de saberes que se vinculam a diferentes perspectivas teóricas na formulação de cada ementário, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

¹⁰⁴ A autora (2004) parte da noção de *paradigma* proposta por Kuhn. Para este, o progresso científico não se dá somente por continuidade e acumulação, mas por rupturas e descontinuidades, que marcam o surgimento de um novo *paradigma*, incomparável e incomensurável em relação ao que o precedeu.

Grupo discursivo 06 (GD 06) - (Pro)Fusão Linguística
SD 01: LINGÜÍSTICA I: Linguagem e sociedade. Linguagem e cultura. Variação linguística: desenvolvimento, função e uso. A ciência linguística. Linguística. Língua e linguagem oral e escrita. (1990)
SD 02: LINGÜÍSTICA II: Análise do discurso . O signo linguístico. A dupla de articulação. Fonética articulatória. Fonologia e morfologia. Fonologia: conceito. Análise fonológica. Morfologia : conceito. Tipos de unidades, morfemas e alomorfes. Prática de análise em fonologia e morfologia. (1990)
SD 03: LINGÜÍSTICA III: A sociolinguística . A psicolinguística . Gramática Gerativa Transformacional: fundamentos, conceitos básicos e componentes. (1990)
SD 04: LINGÜÍSTICA II: Linguagem. Signo Linguístico. Características da linguagem. Linguagem e Ideologia. Linguagem e Poder. Linguística e o ensino da Língua materna. Eixo: Linguagens e sociedade. (1991)
SD 05: LINGÜÍSTICA II: Noções de fonética, fonologia, Variação Linguística (fatores), língua, fala e escrita, língua e linguagem, características da linguagem, características e aquisição da linguagem, funções, níveis de linguagem. (1997)
SD 06: LINGÜÍSTICA I: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS; FONÉTICA E FONOLOGIA Linguagem e comunicação; estudos pré-lingüísticos; a Linguística: a constituição de seu objeto; panorama das escolas e correntes lingüísticas (o Estruturalismo: o Funcionalismo e o Distribucionalismo; o Gerativismo Transformacional); a Pragmática e a Teoria da Enunciação; a Semiótica norte-americana (Pierce) e a francesa (Greimas); a Linguística Textual; a Análise do Discurso francesa (Pêcheux); interdisciplinaridade; iniciação à Fonética e à Fonologia. (2001)
SD 07: LINGÜÍSTICA II – MORFOLOGIA E SINTAXE: Conceitos de gramática; aquisição da linguagem; mudança linguística ; os níveis de análise morfológica e sintática; Morfologia : a constituição da palavra; processos de formação das palavras; Sintaxe : panorama das versões da Teoria Gerativa: a Gramática Transformacional; Teoria X-Barra; Teoria Temática; a Teoria do Caso; a Teoria da Vinculação; Mova α . (2001)

Quadro 42: Grupo discursivo 06 - (Pro) fusão linguística.

Ao analisarmos as sequências constitutivas do **GD 06** observamos como, em sua formulação, funcionam saberes filiados a disciplinas ou teorias linguísticas diferentes. Por exemplo, na SD 01 identificamos saberes que não se articulam a uma perspectiva, pois há saberes vinculados à Linguística antropológica, pelo estudo das relações entre **linguagem, sociedade e cultura**; à Sociolinguística, por meio da **variação linguística**; e ainda à própria Linguística, ao se propor o estudo da **Ciência Linguística**.

Na SD 02 estão marcados saberes vinculados à Análise do Discurso, Fonética, Fonologia e Morfologia. Na SD 03, encontramos menção a duas disciplinas consideradas subáreas, mas independentes da Linguística, em **sociolinguística e psicolinguística**. Além disso, também se propõe o estudo da **Gramática Gerativa**.

Entendemos que a co-ocorrência de saberes filiados a diferentes perspectivas

ou disciplinas linguísticas na formulação de um mesmo ementário, mostra a (pro) fusão de saberes e marca a preocupação em fornecer um panorama geral das diferentes linhas de estudo na ciência linguística, constituindo uma disciplina interdisciplinar. Nesse sentido, consideramos o que Orlandi tem chamado de “dispersão disciplinar”:

Há uma dispersão das formas de conhecimento e os projetos de interdisciplinaridade supõem poder elidir essa dispersão necessária, ou seja, pensam poder ultrapassá-la pela instrumentalização de uma disciplina pela outra. Estes se iludem com a possibilidade do objeto integral e do saber total, como se a fala da interdisciplinaridade pudesse por si ultrapassar a história do conhecimento e não fosse, ao contrário, parte dela. A Análise de Discurso reconhece a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento com a linguagem (com o discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação. O que significa afirmar a abertura do simbólico nessa relação com a dispersão do saber em seus diferentes discursos (ORLANDI, 1994, 53-4).

No entanto, consideramos que esse funcionamento pode apresentar algumas fragilidades quando se trata do ensino da Linguística, pois a imagem que o estudante de Letras pode constituir em relação aos estudos linguísticos pode configurar-se como uma área tão heterogênea e dispersa, de modo algum unitária.

4.3 O funcionamento interdiscursivo: (con) fusão de saberes - Língua Portuguesa e Linguística

Ao analisar os cursos de Letras das universidades rio-grandenses, Scherer (2005) aponta que nos cursos como UNISC (1973), URI (1969, 1972), URCAMP e UCS (1965), “pelo menos na área de Estudos Linguísticos, a Linguística vem se juntar ao ensino de língua portuguesa, ou seja, Linguística e Língua Portuguesa aparecem justapostas, confundindo-se enquanto disciplina, enquanto ementa, enquanto programa, salvo raras exceções” (Ibid., p. 10). Em nosso corpus, observamos um funcionamento similar ao apresentado por Scherer (2005) o qual apresentamos no Bloco Discursivo Temático 02, BDT 02.

O **BDT 02** é composto por seis Grupos Discursivos (GD). Cada GD é constituído por sequências discursivas que explicitam a presença de saberes vinculados à ciência linguística na organização curricular de disciplinas designadas de Língua Portuguesa ou de Leitura e Produção de Textos nas matrizes curriculares do curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Os GDs estão assim identificados:

Bloco discursivo temático 02 (BDT 02): (Con) fusão de saberes: Língua Portuguesa e Linguística
Grupo discursivo 01 (GD 01)- Teoria da Comunicação
Grupo discursivo 02 (GD 02)- Gerativismo
Grupo discursivo 03 (GD 03)- Sociolinguística
Grupo discursivo 04 (GD 04)- Linguística textual
Grupo discursivo 05 (GD 05)- Estudos da Significação e do Discurso
Grupo discursivo 06 (GD 06)- (Con)junção: Linguística e Língua

Quadro 43: Identificação dos GDs – BDT (02).

A partir da análise dos quadros de ementários, observamos que no momento de implantação do curso, em 1990, os conteúdos listados na formulação das ementas das disciplinas de Língua Portuguesa, que correspondem a um recorte do universo do dizível, estavam vinculados à concepção que toma a linguagem como instrumento de comunicação, vinculando-se a saberes advindos da Teoria da Comunicação.

De acordo com Sampaio (2001), a teoria da comunicação fundada na relação entre os elementos do esquema de comunicação é um modelo linear, visto como um processo de transporte da informação de um ponto A (o emissor) para um ponto B (o receptor). A informação, uma vez codificada em sinais por um emissor, seria transmitida através de um canal (a mídia) para um receptor que processaria a sua decodificação¹⁰⁵. No entanto, tal modelo encerra o processo comunicacional em uma questão de transporte de informações, de modo que o papel dos agentes comunicacionais, como designa Sampaio (Ibid.), são minimizados. De acordo com a

¹⁰⁵ Esse modelo da comunicação, nos seus elementos fundamentais, encontra-se também na Linguística Estruturalista de Roman Jakobson, que analisa o ato de comunicação verbal a partir dos conceitos de remetente, destinatário, mensagem, canal, código e contexto. Ele se origina com F. de Saussure, cujas ideias, organizadas no *Cour de Linguistique Générale*, postulava a existência de uma ciência geral dos signos, a Semiologia, da qual a Linguística faria parte (SAMPAIO, 2001).

autora,

[...] a própria relação entre os agentes comunicacionais, na complexidade e pluralidade de seus interesses e concepções, é desconsiderada, assim também como é negligenciada a discussão acerca do contexto em que se verifica a comunicação (SAMPAIO, 2001, [s.p.]).

Além da relação entre o que Sampaio (Ibid.) chama de agentes comunicacionais, a utilização do conceito de informação como algo objetivo é bastante problemática em se tratando do esquema que liga um emissor A e um receptor B, de tal modo que a informação é repassada em sua integridade e completeza do emissor para o receptor, que terá acesso, sob essa ótica, à mesma mensagem. Apresentando de antemão alguns problemas relativos à identificação, à filiação à Teoria da Comunicação, apresentamos o primeiro grupo discursivo (GD 01) para, a partir dele, tecermos nossa análise em uma perspectiva discursiva:

Grupo discursivo 01 (GD 01) - Teoria da Comunicação
<p>SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA II: Comunicação humana: os códigos, os níveis linguísticos, gramaticalidade e aceitabilidade. Expressão oral: dicção, ortoépia, prosódia, entonação e análise. Expressão escrita. Estudo da gramática aplicada: revisão geral e sistemática. Interpretação de textos técnicos e literários. (1990)</p> <p>SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA III: Linguagem. Língua. Modalidades. Os processos sintáticos: concordância, regência. O uso dos pronomes pessoais. Redação oficial. Documentos e correspondências. (1990)</p>

Quadro 44: Grupo discursivo 01 - Teoria da Comunicação.

Nas SDs que constituem esse primeiro grupo discursivo, identificamos saberes que se vinculam à Teoria da Comunicação ao se marcar a preocupação em estudar a **comunicação humana** e seus **códigos**; a necessidade de aprender a interpretar **textos técnicos** e de redigir **documentos e correspondências** de acordo com os modelos já formatados no circuito comunicativo da **redação oficial**. Entendemos que a seleção desses conteúdos, no conjunto de ementários de disciplinas de Língua Portuguesa, sinalizam um efeito de identificação ao modelo teórico que explica o funcionamento da língua/linguagem por meio de um esquema

em que se desconsidera, por exemplo, os sujeitos e as condições de produção do discurso.

Como apresentamos no Capítulo 2 deste trabalho, a Teoria da Comunicação embasou o ensino de língua portuguesa durante a década de 1970 e, para explicarmos a inserção desses saberes nos ementários de um Curso de Letras implantado no início da década de 1990, podemos considerar que a presença deles se via interdiscurso (no eixo da constituição) nos/pelos vestígios das filiações teóricas dos sujeitos que formulam (via intradiscurso) esses ementários.

Como observamos no Capítulo 3 desta tese, a maioria dos professores que formavam o corpo docente que atuou no momento de implantação do curso de Licenciatura Plena caracterizava-se por ter sua formação em Letras datada na década de 1970. Essa era uma época em que a Linguística estava em fase embrionária nas instituições distantes dos centros de referência nos estudos da linguagem; época, também, marcada pelo militarismo e pela forte presença da Teoria da Comunicação.

No entanto, além de tentarmos compreender o porquê de saberes vinculados a um modelo teórico, cuja expressividade se deu em décadas anteriores, se fazerem presentes em um curso de Letras no início da década de 1990, entendemos ser necessário explicitar as fragilidades de tal modelo à luz da perspectiva discursiva a qual nos filiamos.

De tal modo, quando em ementários de disciplinas de um curso de Letras marca-se um efeito de identificação a saberes que concebem que o processo comunicativo se dá de modo linear, que as informações e seus conteúdos são objetivos e transparentes, que o papel dos sujeitos é minimizado e que as condições de produção são ignoradas, entendemos que tal concepção desconsidera que a linguagem não é transparente, que os sentidos não são conteúdos e “que não há discurso sem sujeito e que não há sujeito sem ideologia”, como sempre lembra Orlandi (2005b, p. 17) a partir de Pêcheux (1995).

Nesse sentido e na esteira do que afirma Orlandi (2005b), para a AD, o discurso não se trata apenas de transmissão de informação, mas se constitui em efeitos de sentido entre locutores. Assim, compreendemos que um ensino de língua pautado em uma teoria comunicativa mostra-se problemático, em especial quando

consideramos que se trata de um curso de voltado à formação de professores na década de 1990 e, também, por se desconsiderar o vínculo entre língua, sujeito e história.

Por outro lado, em nossa análise compreendemos que, se nesse momento do curso os saberes vinculados à Teoria da Comunicação têm seu lugar estabelecido no curso de graduação, do mesmo modo que os saberes vinculados às teorias discursivas, por exemplo, não se fazem presentes, isso acontece em função de dois principais aspectos que vimos desenvolvendo em nossa análise: a interiorização da instituição e também a interiorização da formação docente.

Além de saberes vinculados à Teoria da Comunicação, nos ementários das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos identificamos a presença de saberes vinculados à Teoria Gerativa, como podemos observar no GD 02:

Grupo discursivo 02 (GD 02) - Gerativismo
<p>SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA II: Comunicação humana: os códigos, os níveis linguísticos, gramaticalidade e aceitabilidade. Expressão oral: dicção, ortoépia, prosódia, entonação e análise. Expressão escrita. Estudo da gramática aplicada: revisão geral e sistemática. Interpretação de textos técnicos e literários. (1990)</p>
<p>SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA III: Lingüística textual e Língua Portuguesa; estudo dos processos de coesão referencial e seqüencial; coerência sintática e semântica; gramaticalidade; adequação; aceitabilidade. (1997)</p>

Quadro 45: Grupo discursivo 02 - Teoria Gerativa.

A partir da organização da **Matriz Curricular 2** do curso de Letras, em 1991, quando houve o trabalho de assessoria do linguista João Wanderley Geraldi, observamos a inserção de saberes vinculados a outras áreas das ciências linguística, não somente à Teoria da comunicação e ao Gerativismo, mas inscritos ainda na Sociolinguística, na Linguística Textual, nos Estudos da Significação e do Discurso, como analisaremos na sequência.

Em relação aos saberes vinculados à Sociolinguística, destacamos que a noção de **variedade linguística** nos mostra a possibilidade de inserção da língua

fluida, como a língua concreta da experiência comum (ORLANDI, 2005c). Isso porque “é preciso considerar que a língua não é homogênea: há o falar comum, a linguagem familiar, a vulgar, há falares regionais, rurais, etc.” (Ibid., p. 64). A noção em foco tem lugar nos ementários, como está posto no GD 03 a seguir:

Grupo discursivo 03 (GD 03) - Sociolinguística
<p>SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA I: Variedades linguísticas e o dialeto padrão. Leitura e Produção de Textos, narrativas pessoais, resenhas e textos de jornais. Análise linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos: ortografia, acentuação gráfica, pontuação, crase, concordância e regência. Eixo: Variações. (1991)</p> <p>SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA VI: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Variação linguística e ensino de língua. (2003)</p>

Quadro 46: Grupo discursivo 03 - Sociolinguística.

Além das noções vinculadas ao campo da Sociolinguística, também identificamos uma acentuada presença de saberes vinculados à Linguística Textual na formulação dos ementários de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos, como apontamos no GD 04:

Grupo discursivo 04 (GD 04) - Linguística textual
<p>SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA III: Estudo de Texto. Coesão Textual e Coerência Textual. Coesão Textual – Conceitos e mecanismos. Coesão sequencial. Coerência Textual: Conceito de Coerência. Coerência e Linguística do texto. Fatores, Coerência e ensino. Aspectos morfológicos. Eixo: Linguagens e sociedade. (1991)</p>
<p>SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA III: Linguística textual e Língua Portuguesa; estudo dos processos de coesão referencial e sequencial; coerência sintática e semântica; gramaticalidade; adequação; aceitabilidade. (1997)</p>
<p>SD 03: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II: Análise, produção e análise de textos. Texto e textualidade. Texto escrito e falado. Fatores de textualidade no texto escrito e no texto falado. Tipologias textuais. O texto na sala de aula: análise de textos coletados em escolas. (2006)</p>
<p>SD 04: LÍNGUA PORTUGUESA IV: Linguística textual e Língua Portuguesa: intertextualidade, informatividade: os diferentes tipos de textos, seus contextos e práticas sociais. As máximas de Grice; noções de implicatura e relevância aplicadas às diferentes tipologias de textos. (1997)</p>
<p>SD 05: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II: Análise, produção e análise de textos. Texto e textualidade. Texto escrito e falado. Fatores de textualidade no texto escrito e no texto falado. Tipologias textuais. O texto na sala de aula: análise de textos coletados em escolas. (2006)</p>

Quadro 47: Grupo discursivo 4 - Linguística Textual.

Nas **SDs do GD 04**, identificamos saberes vinculados à Linguística Textual, pela preocupação no estudo dos aspectos relativos à textualidade. Como apresentamos no Capítulo 2 deste trabalho, no final dos anos de 1980, entraram em funcionamento no ensino de língua portuguesa as ideias advindas da Linguística Textual, que centravam o ensino na formação de leitores/produtores competentes. Tais ideias promoveram uma transformação na concepção de língua, que passou a ser discutida nas relações entre língua, história e sociedade, sendo ainda expressa em textos.

Além de saberes vinculados à área dos estudos sociolinguísticos e da Linguística Textual, também ressoam saberes vinculados aos estudos da significação, os quais apresentamos no **GD 05**:

Grupo discursivo 05 (GD 05) - Estudos da Significação e do Discurso
SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA IV: Semântica: fatores lógicos e motivação do significado. Alteração semântica. Análise semântica. (1990)
SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA II: O formal e o Semântico-Paradigma. Gramatical. Semântica e Pragmática. Eixo: História – Diacronia. (1991)
SD 03: LÍNGUA PORTUGUESA IV: Semântica do Português. Fatores lógicos e motivação do significado. Alterações semânticas. Análise semântica. Significado e contexto. Eixo: Análise do discurso. (1991)
SD 04: LÍNGUA PORTUGUESA VII: O texto e a textualidade. Subjetividade. Filosofia de ensino. Gramática e Política. Pressupostos e subentendidos. Linguagem, metalinguagem e performativos. Eixo: Escola e ensino. (1991)
SD 05: LÍNGUA PORTUGUESA IV: Linguística textual e Língua Portuguesa: intertextualidade, informatividade: os diferentes tipos de textos, seus contextos e práticas sociais. As máximas de Grice; noções de implicatura e relevância aplicadas às diferentes tipologias de textos. (1997)
SD 06: LÍNGUA PORTUGUESA VII: Semântica e pragmática. Dêixis. Performativos. Polissemia, ambiguidade e polifonia. Atos de fala. (1997)
SD 07: LÍNGUA PORTUGUESA VII: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto. (2003)

Quadro 48: Grupo discursivo 5 - Estudos da Significação e do Discurso.

Nas **SDs organizadas no GD 05**, identificamos saberes vinculados a áreas de estudos linguísticos que têm como objeto questões relativas à significação: a semântica formal, ao se propor o estudo dos fatores lógicos que motivam o significado, e a semântica argumentativa (ou enunciativa), ao se propor o estudo das questões de subjetividade, pressuposição e subentendidos. Encontramos também um lugar para a Pragmática, o que é expresso na seguinte SDs:

SD 02: [...] O formal e o Semântico-Paradigma. Gramatical. Semântica e Pragmática.

SD 03: [...] Semântica do Português. Fatores lógicos e motivação do significado. Alterações semânticas. Análise semântica. Significado e contexto.

SD 04: [...] Subjetividade. Filosofia de ensino. Gramática e Política. Pressupostos e subentendidos. Linguagem, metalinguagem e performativos.

Entendemos que os saberes expressos na formulação das **SDs 02, 03 e 04**

funcionam no sentido de chamar atenção para o fato de que a significação e que os sentidos não estão presos às palavras, sendo necessário considerar fatores de ordem extralinguística.

Para analisar o último grupo discursivo deste bloco, ancoramo-nos em Pêcheux (1981) ao analisar o efeito de articulação da partícula **e**. Em termos discursivos, o **e** estabelece uma relação rica em consequências semânticas, de modo que nos elementos coordenados pode-se ter um efeito de articulação intradiscursiva em que o interdiscurso se manifesta como fonte de evidências enunciadas. Orlandi complementa dizendo que “a coordenação funciona como uma espécie de elemento catalisador de diferentes discursos” (1997, p. 37), no caso de nosso trabalho, os discursos da/sobre Linguística e os discursos do/sobre ensino de língua portuguesa, conforme apresentamos no GD 06:

Grupo discursivo 06: (Con)junção: Linguística e Língua
SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA VII (linguística e ensino de língua portuguesa): Articulação entre Linguística e ensino da Língua Portuguesa Brasileira. (2001)

Quadro 49: Grupo discursivo 06 - (Con)junção: Linguística e Língua

A partir da **SD 01 apresentada no GD 06**, propomos refletir sobre o emprego da conjunção **e** como elemento coordenador entre os saberes vinculados aos estudos linguísticos e os saberes relativos ao ensino de língua portuguesa. Propomos considerar que o GD 06 sintetiza os demais GDs que apresentamos, uma vez que o emprego da conjunção **e** marca a catalisação de saberes que emergem de diferentes domínios do saber.

Em nossa análise, por meio desse funcionamento conjuntivo tem-se a constituição de um lugar discursivo de entremeio, um entremeio que se constitui entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa, pois consideramos que o domínio dos conhecimentos sobre a língua se significa como o objeto de estudo e de trabalho do estudante de Letras.

Esse lugar de entremeio é reiterado pela co-ocorrência dos demais grupos

discursivos, uma vez que, em nossa análise, a (con) fusão entre Linguística e Língua Portuguesa na constituição disciplinar não se configura com um espaço de tensão em que uma pressupõe a exclusão da outra, e sim em um lugar que se configura como heterogêneo por nele funcionarem saberes advindos de campos disciplinares distintos que, ao coexistirem, não fundam uma nova disciplina.

4.4 O funcionamento intradiscursivo: em busca do fio discursivo no estudo da língua portuguesa

Assim como o ensino da língua, a partir da década de 1980, não ficou incólume às propostas de renovação que surgiram na área do ensino da Língua Portuguesa (Cf. ANGELO, 2005), em nossa análise, o curso de Letras da UNOCHAPECÓ também não ficou incólume a todos os seus processos de reformulação, à passagem de um linguista, à inserção de idéias linguísticas nas ementas das disciplinas de língua portuguesa coexistindo com a tradição gramatical e à formação docente.

Com o objetivo de visualizar as transformações que ocorreram ao longo da constituição do Curso, apresentamos as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos, subdividas em dois conjuntos: o primeiro conjunto refere-se aos ementários das disciplinas constitutivas do curso de licenciatura dupla¹⁰⁶ e o segundo conjunto, pelos ementários das disciplinas correspondentes às disciplinas da licenciatura simples¹⁰⁷. Por esse percurso, procuramos compreender, pelo funcionamento do interdiscurso materializado no intradiscurso, quais saberes da Linguística funcionam e coexistem com os saberes da tradição gramatical em disciplinas designadas de Língua Portuguesa ou de Leitura e Produção de Textos..

O primeiro conjunto de ementários está apresentado no quadro a seguir:

¹⁰⁶ Anexo S.

¹⁰⁷ Anexo T.

1990	1991	1997
Língua portuguesa I: análise e produção de texto.	Língua Portuguesa I: variedades linguísticas e o dialeto padrão.	Língua Portuguesa I: níveis de análise: processamento “ascendente” e “descendente”, prática de interpretação de textos.
Língua Portuguesa II: comunicação humana.	Língua portuguesa II: crítica à gramática tradicional.	Língua Portuguesa II: estudo de textos em linguagem formal e vocabulário erudito.
Língua Portuguesa III: os processos sintáticos; redação oficial.	Língua Portuguesa III: estudo de texto.	Língua Portuguesa III: linguística textual e língua portuguesa.
Língua Portuguesa IV: semântica.	Língua Portuguesa IV: semântica do português.	Língua Portuguesa IV: linguística textual e língua portuguesa.
Língua Portuguesa V: normas linguísticas e a gramática.	Língua Portuguesa V: fonética e fonologia.	Língua Portuguesa V: fonologia da língua portuguesa.
Língua Portuguesa VI: a morfologia nas gramáticas.	Língua Portuguesa VI: a morfologia nas gramáticas.	Língua Portuguesa VI: morfologia e sintaxe.
Língua Portuguesa VII: fonética e fonologia. Fonemas em português.	Língua Portuguesa VII: o texto e a textualidade.	Língua Portuguesa VII: semântica e pragmática.

Quadro 50: Conjunto de ementários - Língua Portuguesa.

Ao analisarmos o conjunto de ementas de 1990, observamos a falta de lógica e de organicidade na sequência de conteúdos, não se visualiza uma organização na verticalidade do curso. Somente na organização curricular de 1991 ter-se-ia uma organicidade em sua horizontalidade, uma vez que cada semestre seria organizado a partir de um eixo, no entanto, como já ponderamos, nos documentos a que tivemos acesso não foi possível encontrarmos mais informações sobre o modo como o curso operacionalizou o trabalho das disciplinas com base nos eixos.

Entendemos que, quando aconteceu o trabalho de assessoria realizado pelo linguista, houve uma maior e mais diversificada inserção de discussões do campo dos estudos linguísticos nas ementas das disciplinas de Língua Portuguesa, como analisamos no BDT 01, e que essa entrada se fez pelo funcionamento do intradiscursos, marcando o efeito de identificação aos saberes em circulação naquelas condições de produção. No entanto, a reformulação curricular de 1997 sucumbiu à força da tradição e provocou significativas alterações, como analisaremos a seguir.

Em 1991, a disciplina de Língua Portuguesa I organizava-se a partir do eixo **Variações**, e o primeiro conteúdo a ser focado era em torno das relações entre **variedades linguísticas e o dialeto padrão**, seguindo-se do estudo de textos de diferentes gêneros e tipologias e do estudo de tópicos gramaticais selecionados dos textos produzidos pelos alunos, o que, em nossa análise, constitui-se em um aspecto metodológico, marcado na ementa curricular como forma de garantir uma coerência entre o *o quê* e o *como* ensinar. Em 1997, não se faz mais menção à organização a partir de eixos: a disciplina de Língua Portuguesa I organizava-se a partir de práticas de análise, seguindo-se a interpretação, o estudo de vocabulário e a prática de expressão em **linguagem formal**. Do modo como o ementário está formulado, não se tem mais espaço para a variação, para o diverso e para o heterogêneo no estudo da língua portuguesa.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa II, também houve significativas alterações. Em 1991 se promovia uma crítica à gramática tradicional, apontando-se suas incoerências e o caráter autoritário que a constitui. Por outro lado, em 1997, o foco está no estudo de textos formais e na linguagem erudita.

Observamos que essas alterações nos conteúdos disciplinares marcam o funcionamento de um jogo de forças, o enfrentamento entre os saberes da Linguística e os saberes da tradição gramatical. É nesse entremeio, entre a memória e atualidade, que se constitui o curso de Letras da UNOCHAPECÓ.

Em nossa análise, entendemos que as alterações promovidas em 1997 marcaram um efeito de contraidentificação/desidentificação ao que havia sido proposto da organização curricular assessorada pelo linguista. Esse espaço constitui-se em um modo de resistência dos sujeitos professores que constituíam o corpo docente do curso, uma resistência que se configura inconsciente para o sujeito, quando a sua formação docente, aliada à memória discursiva de tradição gramatical, funciona e faz emergir a filiação teórica que constitui a posição-sujeito professor.

Em consonância com o que aponta Orlandi (2002), entendemos que quando se faz um recorte, e aqui lemos os ementários como possibilidades de recorte do objeto de conhecimento, com filiação a uma teoria e não a outra está se praticando uma forma de política de língua e também de política de ciência. Isso porque, como pontua Scherer (2008, p. 140), “história nenhuma se faz sem sujeito” e, na análise

que propomos, os sujeitos professores e o sujeito linguista que trabalharam na formulação dos ementários das disciplinas do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ estavam marcados por uma filiação teórica. Tais sujeitos se constituem nesse entremeio, entre a memória e atualidade, pois “para dizer, ele (o sujeito) tem de inscrever-se no interdiscurso, tem de se filiar a um saber discursivo (uma memória)” (ORLANDI, 2004, p. 88).

Em nossa análise, é importante observarmos que somente no documento de 2001 encontramos, além da apresentação da matriz curricular, da listagem de ementários e de outras informações, um texto em que os autores (professores do colegiado de curso) explicitam os critérios utilizados para a organização dos ementários. Tal texto, do qual apresentamos alguns excertos abaixo, é parte de um texto maior intitulado **Referenciais Orientadores** (ético-políticos, epistemológicos e metodológicos):

DO TEXTO AO FONEMA – O TRABALHO LINGÜÍSTICO NO CURSO DE LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ

Considerando o quadro conceitual da concepção sócio-interacionista, temos trabalhado no sentido de construir, para o curso de Letras UNOESC/Chapecó, ementas, conteúdos, objetivos que discutam, simultaneamente, questões relacionadas ao texto quanto aos eixos acima delineados: fala/escuta, análise/escritura e análise lingüística [...] (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 67). [grifos do autor]

No documento de 2001, encontramos a explicitação do quadro conceitual que embasava teoricamente o curso: a concepção sociointeracionista. A partir dela, o curso inicia os estudos da língua pelo trabalho com o texto em direção ao fonema:

O caminho a ser feito assume assim o rumo inverso ao que tradicionalmente os currículos de Letras vêm fazendo no estudo da língua materna:

Língua Portuguesa I: Análise, Produção e Análise de Textos

Língua Portuguesa II: Texto e Gramática

Língua Portuguesa III: Sintaxe da Língua Portuguesa Brasileira Contemporânea

Língua Portuguesa IV: Morfossintaxe da LPBC

Língua Portuguesa V: Morfologia da LPBC

Língua Portuguesa VI: Fonologia da LPBC

Língua Portuguesa VII – Articulação entre Lingüística e Ensino de Língua. (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 76).

Mais do que organizar o currículo de modo diferenciado do que se vinha fazendo tradicionalmente, marcava-se uma preocupação relativa ao ordenamento do 'o que' ensinar e, sobretudo, do 'como ensinar', conforme podemos observar na sequência a seguir:

A partir de textos, sejam eles orais ou escritos (estes últimos publicados na imprensa ou de autoria dos próprios alunos), o trabalho nos primeiros períodos do curso deve iniciar com a articulação entre a fala, a escuta, a análise, a escrita através da análise do material produzido na interação discursiva. O ponto de partida de todo o processo de interação é o discurso, materializado no(s) texto(s), assim como o ponto de chegada. Todos os esforços devem ser concentrados naquelas atividades. Em razão disso, o trabalho de sistematização dos enunciados, das palavras, das sílabas, das letras e dos fonemas ocorre a partir da produção e interpretação textual-discursiva, isto é, da atribuição de sentidos a partir das pistas ou marcas lingüísticas. É imprescindível que a sistematização dos conteúdos gramaticais seja organizada a partir de atividades que visem à compreensão global do texto [...] (PROJETO DE CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL E AUMENTO DE 40 VAGAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UNOESC/CHAPECÓ, 2001, p. 68).

Afora a preocupação em relação à postura metodológica na abordagem dos conteúdos recortados em cada disciplina, observamos ainda um lugar para a sistematização gramatical, sem se perder de vista a globalidade do texto. Nesse sentido, entendemos que mesmo que a proposta apresentada alterasse a ordem de apresentação dos conteúdos, o lugar de funcionamento da língua imaginária revelasse na necessidade de sistematização de saberes gramaticais. O que gostaríamos de chamar a atenção é o fato de que, nesse momento do curso, havia uma acentuada preocupação em relação às questões de ordem teórico-metodológica. Não se negava, pelo contrário, se acentuava a preocupação com a necessidade de o futuro professor de língua portuguesa dominar seu objeto de trabalho, a língua, bem como com a importância de que o trabalho que se realizava no ensino superior estivesse em consonância com o que os documentos oficiais¹⁰⁸ orientavam para o ensino de língua portuguesa para a educação básica.

Em 2001, também havia uma explicitação quanto aos critérios utilizados na organização dos conteúdos constitutivos de cada disciplina, com a opção de se iniciar os estudos da língua portuguesa pelo texto em direção ao fonema. Quando

¹⁰⁸ Lembremos aqui que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm sua última versão publicada no final da década de 1990 e a Proposta Curricular de Santa Catarina, em 1998.

em 2003 houve a reorganização curricular para o atendimento da legislação em vigor, houve alterações também na constituição das disciplinas de língua. O ponto de partida foi mantido: o trabalho com o texto e a gramática a partir do texto do aluno, tal como orientavam (e ainda orientam) os documentos oficiais do ensino de língua portuguesa na época. No entanto, o ponto de chegada não era mais as discussões em torno da relação entre linguística e ensino, e sim as teorias linguísticas vinculadas à variação linguística e aos estudos discursivos. Assim, mesmo que as duas últimas disciplinas da matriz curricular de 2003 estivessem designadas como Língua Portuguesa, os saberes elencados na ementa de cada disciplina vinculam-se às áreas de estudos linguísticos e reiteravam a relação que ia se constituindo entre linguística e ensino de língua portuguesa neste curso: deixa-se de discutir tal relação para que ela seja colocada em funcionamento no ensino de língua portuguesa em um curso de formação de professores de língua portuguesa. O segundo conjunto de ementários está organizado no quadro a seguir:

2001	2003	2006
Língua Portuguesa I: Análise, Produção e Análise de Textos	Língua Portuguesa I: Análise, Produção e Análise de Textos	Leitura e Produção de Textos I: análise, produção de textos, análise linguística
Língua Portuguesa II: Texto e Gramática	Língua Portuguesa II: Texto e Gramática	Leitura e Produção de Textos II: textualidade
Língua Portuguesa III: Sintaxe da Língua Portuguesa Brasileira Contemporânea	Língua Portuguesa III: morfossintaxe	Leitura e Produção de Textos III: fonética e fonologia
Língua Portuguesa IV: Morfossintaxe da LPBC	Língua Portuguesa IV: sintaxe	Leitura e Produção de Textos IV: morfologia
Língua Portuguesa V: Morfologia da LPBC	Língua Portuguesa V: fonética e fonologia	Leitura e Produção de Textos V: sintaxe
Língua Portuguesa VI: Fonologia da LPBC	Língua Portuguesa VI: variação linguística	Leitura e Produção de Textos VII: semântica
Língua Portuguesa VII – Articulação entre Linguística e Ensino de Língua.	Língua Portuguesa VII: teorias discursivas	

Quadro 51: Síntese dos ementários de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos.

Ao compararmos os ementários de 2003 aos de 2001, constatamos que nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II não houve alterações, os ementários foram

mantidos; a disciplina de Língua Portuguesa III, em 2003, passou a contemplar os conteúdos de morfossintaxe e não mais os de sintaxe, como ocorria em 2001; já a disciplina de Língua Portuguesa IV, em 2003, passou a contemplar os conteúdos de sintaxe e não mais os de morfossintaxe, como ocorria em 2001; a disciplina de Língua Portuguesa V, em 2003, passou a contemplar os conteúdos de fonética e fonologia e não mais os de morfologia, como ocorria em 2001; a disciplina de Língua Portuguesa VI, em 2003, passou a contemplar conteúdos vinculados à área da variação linguística e não mais os de fonética e fonologia, como ocorria em 2001; e a disciplina de Língua Portuguesa VII, em 2003, passou a contemplar conteúdos vinculados às teorias discursivas e não mais à relação entre Linguística e o ensino de língua portuguesa.

Na organização curricular de 2003, houve a exclusão de uma disciplina que tratava exclusivamente de conteúdos morfológicos, como também a exclusão da disciplina que tratava das relações entre linguística e ensino. Por outro lado, houve a inclusão de uma disciplina voltada à variação linguística e outra, às teorias discursivas. Observamos nessa inclusão o fenômeno da fusão entre língua e linguística na organização dos conteúdos curriculares, em que saberes de uma são incorporados, justapostos, à outra.

Desse modo, o que havia sido proposto em 2001 em termos de organização de conteúdos, partindo-se do texto para o fonema, mantém-se parcialmente na reorganização de 2003. Outros caminhos são propostos, com um outro ponto de chegada.

Ao comparamos as ementas das disciplinas de 2006 às de 2003, verificamos que além de se fazer o que era necessário para atender à resolução que instituiu o Núcleo Comum das Licenciaturas da UNOCHAPECÓ e a legislação em vigor, houve ainda alterações na organização dos conteúdos, tanto em termos de supressão quanto de inclusão. Em relação aos ementários de 2006, em nossa análise, constatamos que, tal como nos ementários de 2001 e 2003, as disciplinas de Língua Portuguesa I e II contemplavam o trabalho com textos e o estudo da sistematização gramatical a partir dos textos dos alunos; já em 2006, mantém-se tal organização, sendo que em Leitura e Produção de Textos II há uma significativa entrada de saberes vinculados à Linguística Textual, tal como aconteceu em 1991 e 1997. A disciplina de Língua portuguesa III, em 2003, contemplava os conteúdos

morfossintáticos e, em 2006, Leitura e Produção de Textos III passou a contemplar os conteúdos de fonética e fonologia. A disciplina de Língua Portuguesa IV, em 2003, contemplava os conteúdos de sintaxe e, em 2006, Leitura e Produção de Textos IV, morfologia. A disciplina de Língua Portuguesa V, em 2003, contemplava os conteúdos de fonética e fonologia e, em 2006, sintaxe. Por fim, a disciplina de Língua Portuguesa VI, em 2003, contemplava os conteúdos vinculados à variação linguística e, em 2006, a semântica volta aos ementários.

Observamos que em 2006 não havia mais disciplinas de Língua portuguesa que contemplassem conteúdos vinculados às áreas dos estudos discursivos e da teoria da variação, no entanto ressaltamos que tais conteúdos passaram a ser contemplados em disciplinas designadas de Sociolinguística e de Análise de Discurso. Feitas tais observações, em nossa análise consideramos que na organização dos ementários em 2006 ressoa a memória a tradição gramatical, pois mesmo que se tenha como ponto de partida os estudos do texto, o percurso das disciplinas de Leitura e Produção de Textos remonta ao tradicional sumário das gramáticas normativas. Se em 2001 o caminho a ser feito assumia o rumo inverso ao que tradicionalmente os currículos de Letras vinham fazendo no estudo da língua portuguesa, em 2006 tem-se o retorno à tradição. Entendemos que esse retorno à organização tradicional do ensino de língua portuguesa fez-se em função da força que a gramática tradicional tem no ensino de língua portuguesa. Essa força significa também identificação à filiação teórica que nessa memória funciona.

4.4.1 O funcionamento interdiscursivo: identificação/confronto de saberes - o lugar da gramática tradicional

Além de identificarmos a presença de saberes dos estudos linguísticos na formulação dos ementários das disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual, também se destaca a acentuada presença de saberes gramaticais ao mesmo tempo em que esses saberes são questionados, marcando-se assim um lugar de confronto entre a Gramática e a Linguística.

Para desenvolver as análises que seguem, retomamos a ideia de que a

entrada da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, em 1963, provocou um embate entre as ideias da gramática e as ideias da Linguística. Instituiu-se uma desestabilização no diálogo entre gramática e ensino de língua portuguesa que passou ter um efeito de identificação a um ensino que se embasava nas teorias desenvolvidas no campo dos estudos linguísticos.

Essa tensão entre a identificação aos saberes que funcionam no ensino de língua com base na gramática tradicional e a identificação a um ensino de língua com base nos estudos linguísticos é analisada no Bloco Discursivo Temático 03, BDT 03, constituído por dois grupos discursivos:

Bloco Discursivo Temático 03 (BDT 03) - Identificação/confronto de saberes: o lugar da gramática tradicional
Grupo discursivo 01 (GD 01)- Identificação à gramática tradicional Grupo discursivo 02 (GD 02)- Crítica à gramática tradicional

Quadro 52: Identificação GDs - BTD (03).

Tomamos como ponto de partida para análise do BDT 03 a noção de gramática tradicional apresentada por Orlandi (1995; 2005b) em comparação com a Linguística:

A Linguística, no entanto, distingue-se da gramática tradicional, normativa. Ela não tem, como esta gramática, o objetivo de prescrever normas ou ditar regras de correção para o uso da linguagem (ORLANDI, 1995, p. 10).

Há muitas maneiras de se estudar a linguagem: concentrando nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais, e temos a Linguística; ou como normas de bem dizer, por exemplo, e temos a Gramática normativa (ORLANDI, 2005b, p.15).

À gramática tradicional/normativa é atribuída a função de prescrever normas, de ditar regras para o uso correto da linguagem. Esse caráter normativo nos remete ao que Orlandi (1988; 2006) tem definido como língua imaginária, ou seja, a língua que os estudiosos fixam na sua sistematização, a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita.

Para analisar o GD 01, voltamos nosso olhar às questões de identificação à gramática tradicional, observando como a sistematização dos estudos gramaticais emergem nos ementários das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual, caracterizando, possivelmente, um imaginário de que saber gramática implica saber regras gramaticais. Deparamo-nos assim com o efeito de identificação à ordem da gramática tradicional, no que tange, para este movimento de análise, aos elementos de Fonética, Morfologia e Sintaxe. Para tanto, apresentamos, a seguir, o GD 01, constituído por algumas SDs que exemplificam esse efeito de identificação:

Grupo discursivo 01 (GD 01)- Identificação à gramática tradicional
FONÉTICA
SD 01: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS III: Análise, produção e análise do sistema fonológico do português do Brasil. Produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; correspondência fonema-grafema; prática de transcrição fonética; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa. Análise de gramáticas utilizadas em sala de aula. (2006)
MORFOLOGIA
SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA VI: A morfologia nas gramáticas: tradicional e funcional. A estrutura das palavras. A formação das palavras. As classes gramaticais. Vocalismo e consonantismo histórico. Morfologia histórica. (1990) SD 03: LÍNGUA PORTUGUESA VI: A morfologia nas gramáticas: tradicional e funcional. A formação das palavras. As classes gramaticais. Sintaxe do Português. Regência verbal. Concordância nominal e verbal. Eixo: Escola e ensino. (1991) SD 04: LÍNGUA PORTUGUESA V (morfologia): Objeto de estudo da Morfologia; categorias de pensamento/língua: Aristóteles; formação das palavras (processos criativos); a morfologia na NGB, morfologia lexical e morfologia flexional; morfologia aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001) SD 05: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS IV: Análise, produção e análise dos processos de formação das palavras em língua portuguesa. Aspectos relevantes da morfologia no ensino/aprendizagem da língua. (2006)
SINTAXE
SD 06: LÍNGUA PORTUGUESA III: Linguagem. Língua. Modalidades. Os processos sintáticos: concordância, regência. O uso dos pronomes pessoais. Redação oficial. Documentos e correspondências. (1990) SD 07: LÍNGUA PORTUGUESA I: Níveis de análise: processamento “ascendente” e “descendente”, prática de interpretação de textos. Estudo de vocabulário e domínio da ortografia. Prática da expressão em linguagem formal: atividades envolvendo os processos sintáticos da regência, concordância, coordenação e subordinação, paralelismo sintático e semântico. (1997) SD 08: LÍNGUA PORTUGUESA III (SINTAXE): Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada o ensino de língua portuguesa. (2001) SD 09: LÍNGUA PORTUGUESA IV: Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2003) SD 10: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS V: Análise, produção e estudo dos processos de estruturação sintática da língua portuguesa. Análise descritiva e explicativa. Gramaticalidade e uso. Aplicações ao ensino de língua. (2006)

Quadro 53: Grupo discursivo 01- Identificação à gramática tradicional.

Como apresentamos no Capítulo 2 desta tese, o ensino de língua portuguesa com base gramatical caracterizava-se por conceber a língua como sistema de regras. O ensino prescritivo almejava o uso correto da língua, especialmente em sua modalidade escrita.

Essa preocupação com o domínio dos saberes gramaticais marca uma tomada de posição sujeito-professor, ou seja, dos professores que atuaram na constituição do curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Tais saberes, filiados ao ensino de gramática tradicional, emergem da formação docente desses sujeitos e se materializam nos textos dos ementários. No atravessamento da gramática tradicional com a formação docente, ressoa então o imaginário de língua normatizada, com

suas coerções, uma língua-ficção, nos termos de Orlandi (2005), uma língua imaginária.

Entretanto, mesmo que o efeito de identificação à sistematização gramatical tenha seu lugar, também têm lugar as reflexões em torno do papel do instrumento gramática no ensino de língua portuguesa de base gramatical, o que sinaliza o lugar da contraidentificação, como observamos no GD 02 a seguir:

Grupo discursivo 02 (GD 02) - Crítica ao enfoque tradicional
SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA II: Crítica à gramática Tradicional. Incoerência e autoritarismo. Por que há classes gramaticais. (Epistemologia da gramática). O formal e o Semântico-Paradigma. Gramatical. Semântica e Pragmática. Eixo: História – Diacronia. (1991)
SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA VI: Morfologia e sintaxe: crítica ao enfoque tradicional; alternativas atuais. Análise linguística. (1997)

Quadro 54: Grupo discursivo 02 - Crítica ao enfoque tradicional.

A crítica ao enfoque tradicional de base gramatical é representada pelos saberes vinculados às teorias linguísticas que ganhavam espaço no ensino de língua portuguesa e na formação de professores de língua portuguesa. As SDs destacadas no GD 02 marcam um efeito de contraidentificação ao ensino de língua com base gramatical, ao mesmo tempo em que uma identificação à perspectiva que deixa de considerar a gramática tradicional como o eixo organizador do ensino de língua portuguesa. Essa perspectiva se constitui sob influência do desenvolvimento dos estudos linguísticos e também sinaliza o espaço de tensão entre Gramática e Linguística e entre gramáticos e linguistas.

Ao analisarmos a SD 01, não podemos deixar de considerar que esse texto de ementário foi formulado por ou sob a orientação de um linguista, e que nessa formulação é possível identificarmos os vestígios do conflito, do enfretamento que se instaurou entre a posição/o lugar dos linguistas e a posição/o lugar dos gramáticos, sobretudo a partir da inserção da disciplina de Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras, na década de 1960. A análise da SD 02 nos permite observar a necessidade de o linguista marcar a sua crítica à gramática tradicional, objeto dos gramáticos, ao predicá-la pelo emprego das formas materiais **incoerência** e

autoritarismo. Faz-se necessário ao linguista demarcar o seu lugar no ensino de língua portuguesa, por meio da crítica à gramática tradicional e, por consequência, em um ensino nela pautado.

4.5 A (pre)ocupação com o ensino de língua portuguesa e com a formação de professores na constituição e na formulação disciplinar

A **didatização/pedagogização de saberes** é apresentada neste último bloco discursivo temático em que analisamos como a (pre)ocupação em relação ao ensino de língua portuguesa e à aplicação dos saberes vinculados à ciência linguística no ensino de língua portuguesa está marcada na constituição/formulação disciplinar de componentes curriculares designados de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Linguística e Estudos Linguísticos; e como essa (pre)ocupação se faz sob efeito da relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

Para compreendermos a relação teoria/prática como constitutiva dos processos pedagógicos, encontramos no campo educacional uma interessante reflexão em torno da noção de *transposição didática* elaborada por Chevallard. De acordo com Valente (2003), no âmbito da didática das disciplinas, o trabalho de Yves Chevallard pode ser considerado como referência principal para discussão das relações entre os saberes científicos e escolares. A obra basilar de Chevallard é o livro ***La transposition didactique-du savoir savant au savoir enseigné***. Nela, o autor caracteriza sistemas de saberes como *savoir savant* (saber científico) e *savoir enseigné* (saber a ser ensinado), sendo a categoria principal trabalhada pelo autor o conceito de transposição didática, que designa a passagem do saber científico para o saber a ser ensinado.

De acordo com Boligian e Almeida (2003), na proposta de Chevallard (1991), para a análise da transposição didática, entram em funcionamento os seguintes saberes:

- O saber sábio: conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e/ou

reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos de investigação científicos e, por isso, considerados como conhecimentos válidos e legítimos pela sociedade, de maneira geral;

- O saber a ser ensinado: conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” e “como” estes devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. Chevallard (1991 apud BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003) refere-se a esse grupo de “pensadores” do sistema de ensino como *noosfera*¹⁰⁹;

- O saber ensinado ou saber escolar: conhecimento que o professor e os alunos constroem em sala de aula, isto é, no ambiente escolar. É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber – professor – aluno), assim como a inserção do saber a se ensinado, trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano.

O processo de transposição didática pode ser visualizado na figura a seguir:

¹⁰⁹ Segundo Matos Filho et.al. (2008), Chevallard (1991) reflete que a Transposição Didática é feita por uma instituição ‘invisível’, uma ‘esfera pensante’ que ele nomeou de Noosfera. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que, ligados a outras instituições (universidades, Ministérios de Educação, redes de ensino) irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997; 2006), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica (Fonte: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>).

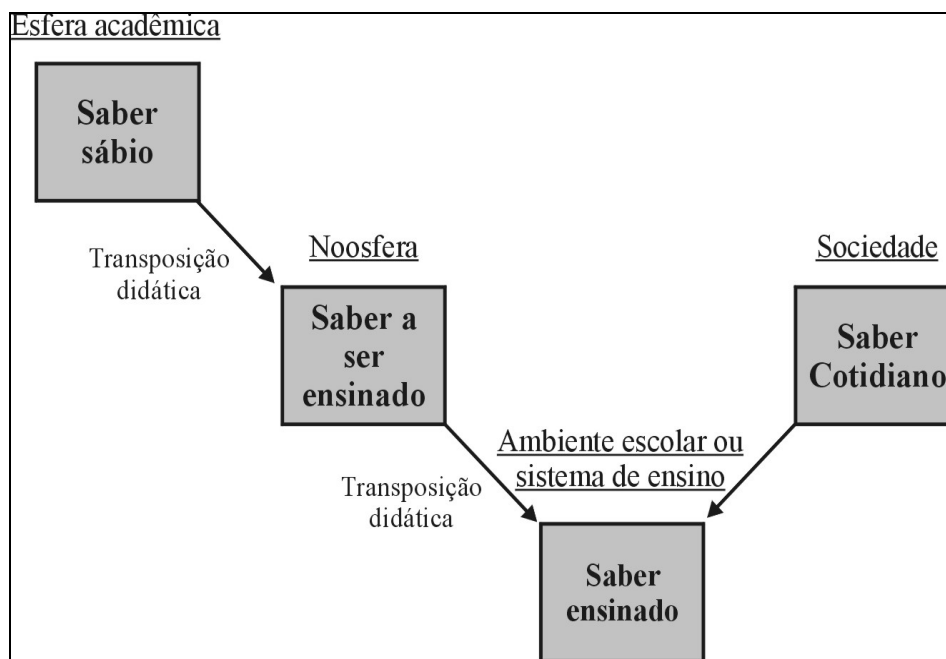


Figura 5: Transposição didática. Fonte: Boligian e Almeida (2003, p. 238)

Segundo Valente (2003, p. 04), na proposta de Chevallard, “saberes científicos e escolares relacionam-se por meio de fluxos de elementos do primeiro que se inserem no segundo, de tempos em tempos, em razão de crises no saber ensinado”. Na perspectiva de Chevallard, todo sistema de ensino deve ter seu funcionamento compatível como o ambiente social em que se insere, tendo em vista que há momentos em que essa compatibilidade se vê alterada porque o uso do saber ensinado, com o tempo, produz um *envelhecimento desse saber*, o que leva à incompatibilização do sistema de ensino com o meio ambiente social. Em uma perspectiva discursiva, entendemos que nesses momentos tem-se uma ruptura que leva à quebra de um ritual e que instaura um novo vir a ser no sistema de ensino, ou seja, uma nova discursividade se insere no e a partir do interdiscurso, e passa a funcionar, sem no entanto excluir ou apagar aquilo que já é constitutivo da memória do dizer, e sim “alargar” o universo do dizível.

De acordo com Chiss e Puech (2009), a emergência do modelo de transposição didática na área das ciências da linguagem fez-se pela necessidade de descrever com mais precisão o processo de transição do "savoirs savant" (saberes sábios) e "savoirs scolaires", bem como para dar conta do que é “enseignable” (que é susceptível de ser ensinado). Segundo o autor, a transposição precisa levar em

consideração a natureza total que pesa sobre a transmissão, como também a complexidade de seus mecanismos, sem, no entanto, questionar a consistência dos saberes sábios por eles mesmos. É preciso observar a relação com o seu funcionamento no processo de ensino.

A partir das análises das ementas das disciplinas listadas acima, organizamos o BTD 04, que está subdividido em dois grupos discursivos apresentados a seguir:

Bloco discursivo temático 04 (BDT 04) - A (pre)ocupação com o ensino de língua portuguesa e com a formação de professores
Grupo Discursivo 01 (GD 01) - A preocupação com o ensino nas ementas de Língua portuguesa e análise e expressão escrita
Grupo Discursivo 02 (GD 02) - A preocupação com o ensino na ementas de Linguística e de Estudos Linguísticos

Quadro 55: Identificação GDs- BDT (04).

Como se trata de um curso voltado à formação de professores, a preocupação com questões relativas ao ensino da língua portuguesa e com a formação de professores está marcada nas ementas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos, conforme observamos no GD 01:

Grupo Discursivo 01 (GD 01) - A preocupação com o ensino nas ementas de Língua portuguesa e análise e expressão escrita
SD 03: LÍNGUA PORTUGUESA III (SINTAXE): Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada o ensino de língua portuguesa. (2001)
SD 04: LÍNGUA PORTUGUESA IV (morfossintaxe): Classes de palavras; flexões de palavras; relação entre as classes morfológicas e função sintática, morfossintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001)
SD 05: LÍNGUA PORTUGUESA V (morfologia): Objeto de estudo da Morfologia; categorias de pensamento/língua: Aristóteles; formação das palavras (processos criativos); a morfologia na NGB, morfologia lexical e morfologia flexional; morfologia aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001)
SD 06: LÍNGUA PORTUGUESA VI (fonética e fonologia): Fonética e fonologia da língua portuguesa; produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; prática de transcrição fonética; relações com o sistema gráfico; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa. (2001)
SD 07: LÍNGUA PORTUGUESA VII (linguística e ensino de língua portuguesa): Articulação entre Linguística e ensino da Língua Portuguesa Brasileira. (2001)

Quadro 56: Grupo temático 01- A preocupação com o ensino nas ementas de Língua portuguesa e análise e expressão escrita

Ao analisarmos as sequências discursivas constitutivas do GD 01, notamos que, na maioria delas, há uma explicitação em relação ao saber e à didatização/pedagogização desse saber, ou seja, como transformar aquele recorte do conhecimento em um conteúdo de ensino. Em nossa análise, a obrigatoriedade de visualização da dimensão prática nos componentes curriculares, além de contemplar o que está disposto legalmente, relaciona-se também à afirmação de Auroux (2008) de que não há saber sem a sua transmissão e que a transmissão depende da didatização, ou seja, para que um saber seja disciplinarizado ele precisa passar por um processo de didatização/pedagogização.

Essa preocupação em relação ao processo de didatização/pedagogização também pode ser identificada nos ementários das disciplinas de Linguística, no GD 02:

Grupo Discursivo 02 (GD 02) - A preocupação com o ensino na ementas de Linguística e de Estudos Linguísticos
SD 01: LINGUÍSTICA II: Linguagem. Signo Linguístico. Características da linguagem. Linguagem e Ideologia. Linguagem e Poder. Linguística e o ensino da Língua materna. Eixo: Linguagens e sociedade. (1991)
SD 02: LINGUÍSTICA IV: Concepções de aprendizagem e concepções de linguagem; aquisição da língua materna; aquisição de língua estrangeira; a questão da alfabetização (aquisição da linguagem escrita). (2001)
SD 03: LINGUÍSTICA I: Língua, Linguagem e Linguística Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas. (2003)
SD 04: LINGUÍSTICA II: Conceitos de gramática. Níveis de análise gramatical. O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas. (2003)
SD 05: LINGUÍSTICA III: Semântica; Fenômenos Semânticos; Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica formal, Semântica Argumentativa, (da enunciação), Semântica Cognitiva. Semiótica, Semântica aplicada ao ensino. (2003)
SD 06: ESTUDOS LINGUÍSTICOS I: Língua, Linguagem e Linguística Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos. (2006)
SD 07: ESTUDOS LINGUÍSTICOS II: O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos. (2006)
SD 08: SOCIOLINGUÍSTICA: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas. (2006)
SD 09: ANÁLISE DO DISCURSO: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto: análise de discursos que circulam na escola. (2006)

Quadro 57: Grupo temático 02 - A preocupação com o ensino na ementas de Linguística.

Encontramos nas SDs acima a materialização da relação entre Linguística e ensino, como por exemplo em:

SD 03: [...] Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas.

SD 04:[...]. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas.

Em nosso gesto interpretativo, entendemos que a preocupação com o necessário vínculo entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa aparece marcado também por uma delimitação de caráter metodológico que acentua a preocupação com a didatização/pedagogização dos saberes, ou seja, com o como ensinar tal saber. Nesse sentido, as seguintes SDs:

SD 06: [...] Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos.

SD 07: [...] Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos.

SD 08: [...] Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas.

Esse recorte de conteúdos apresentados nos dois grupos discursivos nos indica a preocupação em dotar o aluno, futuro professor de língua portuguesa, de um **savoir savants** sobre a língua e sobre a linguística de modo a capacitá-lo para o **savoirs enseignés**. Assim sendo, identificamos a relação Linguística e ensino de língua portuguesa em funcionamento pela seleção de conteúdos que objetivam levar o futuro professor de língua portuguesa à aquisição teórica que o ajude a resolver os problemas fundamentais do ensino de língua portuguesa, como apontam Genouvrier e Peytard (1974), o que está marcado na SD 01:

SD 01: [...] Linguística e o ensino da Língua materna.

De acordo com o que discorremos anteriormente, quando se colocam os saberes da Linguística e os saberes do ensino de língua portuguesa em uma relação de conjunção, entendemos que o **e** funciona como um elemento catalisador de diferentes discursos, neste caso, o discurso da/sobre Linguística e o discurso do/*sobre* ensino de língua portuguesa.

É interessante observar que a **SD 01** está articulada ao *eixo Linguagens e sociedade*, o que nos permite postular que a relação Linguística e ensino se constitui no funcionamento, na relação conjuntiva, entre **linguagem e sociedade**.

Assim, diríamos que a linguagem está para a sociedade assim como a Linguística está para o ensino de língua. Se em sua função gramatical o **e** coloca em relação de conjunção dois termos que desempenham a mesma função sintática, discursivamente o **e** estabelece uma interrelação em que os elementos em escala de proporcionalidade são constitutivos um do outro: não há linguagens sem que haja sociedade do mesmo modo que, na perspectiva que assumimos, não há hoje linguística que não se relacione com o ensino de língua e vice-versa.

Por força do dispositivo legal Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que exige que o componente de prática seja explicitado e vivenciado em todos os componentes curriculares de um curso de formação de professores, a relação entre Linguística e ensino de Língua Portuguesa é institucionalizada.

No entanto, como temos apontado ao longo deste trabalho, essa relação vem se constituindo no fazer-se Linguística na formação de professores de língua portuguesa do curso de Letras da UNOCHAPECÓ. Podemos pressupor que, mesmo que tal legislação não tivesse sido instituída, pelo modo como os ementários do curso de Letras foram se constituindo ao longo de suas transformações, a relação entre Linguística e ensino de língua não deixaria de funcionar, pois ela significa na memória desse curso e também na memória da própria Linguística, por sentidos já institucionalizados. Para reiterar o que afirmamos, ancoramo-nos em Lagazzi-Rodrigues (1993, p. 64):

a institucionalização **cria um lugar de onde se pode falar, dando voz a um determinado saber**. Essa voz, tornando-se legitimada, adquire caráter de evidência e passa a ser reconhecida não só por aqueles que a legitimam, mas também por aqueles que não a legitimam. [grifos nossos]

Propomos considerar que a legislação promoveu a legitimação de um determinado saber, o que se constitui da relação entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa, e que tal saber passou a ser reconhecido tanto por aqueles que a ele se identificavam quanto por aqueles que a ele se contraidentificavam.

4.6 Articulando saberes

A partir das análises realizadas nos quatro blocos discursivos temáticos, podemos sistematizar as seguintes ideias que acabam por constituir o fio discursivo de nossa tese:

- na formulação dos ementários das disciplinas de Linguística e de Estudos Linguísticos há uma profusão de saberes, há disciplinas dentro de disciplinas, como a co-ocorrência de saberes vinculados a diferentes perspectivas teóricas na organização disciplinar, profusão essa significada no nível intradiscursivo;

- os saberes vinculados à ciência linguística funcionam tanto no nível inter quanto no intradiscursivo no tocante à organização dos ementários das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual; tais saberes marcam a tênue distinção que se constitui, nesses casos, na relação entre saberes científicos e didatização de saberes;

- nos ementários de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual há uma identificação ao mesmo tempo em que são questionados os saberes da gramática tradicional. Isso se faz pela tensão instaurada entre Linguística e Gramática a partir da inserção da Linguística no currículo dos Cursos de Letras e, antes, já na institucionalização da Linguística e dos linguistas nos espaços acadêmicos de produção de conhecimento linguístico;

- a didatização/pedagogização dos saberes é marcada na formulação dos ementários, acentuadamente, a partir da institucionalização da carga horária da prática de ensino como componente curricular dos cursos de formação de professores.

Em nossa análise, esses sentidos que se constituem nas diferentes relações com os saberes marcam o efeito de articulação entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa. Entendemos que os saberes ao serem formulados, no nível de articulação intradiscursiva, se constituem pelo funcionamento do interdiscurso que se manifesta como fonte de evidências enunciadas. Ou seja, para que essa relação funcione e faça sentido no intradiscurso, é preciso que ela já faça sentido no interdiscurso.

ponto de encontro instaura um *depois* – horizonte de projeção em direção ao qual tende o objeto conceitual. Esse ponto de encontro marca a singularidade que se constitui no ensino da Linguística na formação de professores de Língua Portuguesa e, também, a (pre)ocupação da Linguística e dos linguistas em torno do ensino de língua. Tem-se, desse modo, a quebra de um ritual, um novo vir a ser da Linguística e também do ensino, reorganizando o espaço da memória.

Ancoramo-nos em Auroux (1992) para afirmarmos que todo o conhecimento é uma realidade histórica. Por ser limitado, o ato de saber possui, em definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão e também um horizonte de projeção:

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o imagina ou idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. **Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber** (AUROUX, 1992, p. 11-2). [grifos nossos]

Desse modo, entendemos que as (pre)ocupações com o ensino de língua portuguesa no campo da ciência linguística permitem a instauração de um novo projeto do vir a ser dessa ciência. Isso porque, tomando as palavras de Pêcheux (1990), propomos que a formulação **Linguística e ensino de língua portuguesa** simbolize uma “quebra de ritual”, permitindo a transgressões de fronteiras:

[...] e através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição: o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico, rompendo o círculo da repetição (1990, p. 17).

Com base nas análises que apresentamos e no que propõe Guimarães ao afirmar que

[...] a redefinição constante do objeto da lingüística, incluindo-se a concepção geral de que a linguagem não é só uma estrutura que se define independente do mundo e é mais que um conjunto de frases eles (os lingüistas) poderão: modificar o próprio conhecimento sobre a linguagem [...] discutir enquanto lingüistas, problemas da vida nacional, procurando interferir substancialmente na escolha dos rumos da vida brasileira, como um todo, ou setorialmente: o rumo da escola brasileira, o rumo da política sobre as minorias brasileiras, etc.; e desenvolver conhecimentos adequados para a melhoria, **e uma melhoria que nos interessa, do ensino de**

português ou do ensino de modo geral (1983, p. 42). [grifos nossos]

entendemos que o funcionamento da relação **Linguística e ensino de língua portuguesa** marca um “alargamento do objeto” da própria Linguística, uma vez que esse funcionamento se dá no nível interdiscursivo e se mostra no intradiscursivo. Consideramos, nesse sentido, a afirmação de Lagazzi-Rodrigues (2007) de que no campo científico a prática científica é determinada pela identificação a filiações teóricas, e parece-nos possível propor que a prática científica em linguística, ou seja, os modos de conceber, delimitar e abordar o objeto de estudo sejam afetados pelas filiações teóricas a que os linguistas, (pre)ocupados com o ensino, se vinculam. Dito de outro modo, se os linguistas se identificam com a relação **Linguística e ensino de língua portuguesa**, tem-se um deslocamento na prática científica: a relação com o objeto de conhecimento é deslocada, criando condições de um novo vir a ser.

EM BUSCA DE UM PONTO FINAL

Como terminar é preciso, na tentativa de arrematar este trabalho tomamos como ponto de partida a nossa questão de tese: ***como e quais saberes da ciência linguística funcionam na constituição de um Curso de Letras voltado à formação de professores de língua portuguesa?*** e (re)apresentamos algumas das formulações de carácter mais conclusivo a que chegamos em nosso percurso de leitura, análise e escrita.

Em um primeiro movimento de leitura e escrita, observamos como se constituiu o ensino superior e a formação de professores no Brasil, sob diferentes ângulos, incluindo-se aspectos relativos à conjuntura histórica e também aspectos relativos à legislação educacional. Nesse percurso, observamos como as condições de produção sócio-histórico-ideológicas determinaram a constituição da universidade no Brasil e promoveram a entrada de diferentes modelos de ensino superior, assim como o modo pelo qual a formação de professores fez-se fortemente atrelada ao pragmatismo.

Em um segundo momento, voltamos nosso olhar para a fundação dos Cursos de Letras, para a institucionalização da Linguística e dos linguistas e para a entrada da Linguística no ensino de língua portuguesa. Compreendemos que os Cursos de Letras, em sua fundação, caracterizavam-se por uma cisão entre teoria científica e prática pedagógica, uma vez que se destinavam à realização de pesquisas desinteressadas, desvinculadas de objetivos pragmáticos; a formação de professores seria uma função secundária que apareceu tardiamente na organização curricular dos Cursos de Letras, mais de 30 anos após a implantação desses cursos.

Quanto à institucionalização da Linguística e dos linguistas, observamos como se deu a constituição de um *lugar para se dizer* que tomou corpo a partir da publicação de um parecer que tornava obrigatório o ensino da Linguística nos Cursos de Letras. A obrigatoriedade do ensino de Linguística marcou uma ruptura entre o não-lugar que a Linguística tinha até o momento e o lugar que se institui pelo discurso do Estado. No entanto, para preencher esse lugar, não havia ainda um corpo profissional constituído e que suprisse, minimamente, o número de profissionais necessários, de modo que muitas “atrocidades” podem ter sido cometidas sob a ilusão de se estar ensinando Linguística, sem formação linguística, como apontam estudiosos da área. A profissionalização do linguista se explicitou à medida que, na instituição, a disciplina Linguística ganhou estatuto oficial específico e, no ensino, um lugar especial: de quem conhece a língua cientificamente e por isso pode ensinar como se pratica esse saber.

Nessa esteira, as relações entre Linguística e ensino de língua portuguesa tornaram-se cada vez mais significativas e a Gramática Tradicional, que durante algum tempo ditou os rumos do ensino da língua, passou a ser substituída pelas “novas” ideias que vinham de um campo científico: a ciência linguística. No entanto, essa substituição não significou exclusão, uma vez que a prática científica e também a pedagogia se fez pela filiação, pelo efeito de identificação a um determinado domínio de saber. O ensino de base gramatical e também o ensino de base linguística passaram a coexistir, parecendo às vezes se (con)fundirem na prática escolar de ensino de língua.

Esses dois momentos/movimentos iniciais de nossa tese foram-nos de grande importância para compreendermos as condições de produção amplas que envolveram a constituição do ensino superior, da formação de professores, dos Cursos de Letras e do ensino de língua portuguesa no Brasil. Também, ajudaram-nos a (re)montar o estado da arte de nosso objeto: Linguística e ensino de língua portuguesa.

Elegemos como objeto de análise o discurso *sobre* o Curso de Letras da UNOCHAPECÓ e, para tecer o fio de nossa tese, re(m)(c)ontamos os fios do discurso e observamos como se deu a fundação do ensino superior no oeste catarinense e como essa fundação fez-se marcada por condições de produção específicas e de modo tardio em relação ao próprio Estado de Santa Catarina. O

ensino superior no oeste catarinense constituiu-se a partir da mobilização de fundações educacionais, organizadas em função da falta de atenção do Estado na oferta de ensino superior nessa região. Também se fez marcado pela necessidade de formação de profissionais para o atendimento da demanda regional, inclusive, na formação de professores.

Nesse movimento de constituição do ensino superior, destacamos a fundação da UNOCHAPECÓ, que se fez nesse processo de mobilização das fundações educacionais, parte do processo de interiorização do ensino superior. Da UNOCHAPECÓ, destacamos a constituição do Curso de Licenciatura Plena em Letras, no final da década de 1980. Tal curso atendia à demanda regional de formação de profissionais para a área da educação tendo em vista a legislação educacional que exigia a formação em nível de primeiro e segundo graus.

Para perscrutar o discurso *sobre* o Curso de Letras, constituímos um arquivo documental-institucional, composto por documentos institucionais, gentilmente cedidos pela instituição. A composição de nosso *corpus* foi então feita a partir de recortes que se apresentaram sob a forma de Quadros de Formação Docente, Matrizes Curriculares e Ementas.

No percurso analítico dos Quadros de Formação Docente, compreendemos o papel da formação nos processos identificatórios aos saberes constitutivos de uma memória e aos saberes novos em circulação. Também compreendemos o papel das instituições de ensino superior geograficamente distantes de centros urbanos e que se expandiram durante o período de massificação/interiorização do ensino superior, tendo sido por várias décadas responsáveis pela formação de profissionais em função do abandono do Estado na oferta de ensino superior público.

Na análise das Matrizes Curriculares que se sucederam em curtos espaços de tempo, compreendemos que a volatilidade de cursos ofertados por instituições pagas contribui para a não construção de uma identidade desses cursos, uma vez que eles estão suscetíveis às condições socioeconômicas das regiões atendidas.

No percurso de análise dos ementários, constitutivos das diferentes matrizes curriculares do curso de Letras, refletimos sobre o funcionamento de diferentes relações entre saberes. Com a **(pro) fusão de saberes**, observamos a co-ocorrência de diferentes disciplinas e/ou teorias lingüística na constituição de uma disciplina. A

(con) fusão de saberes se mostrou pelo funcionamento de saberes vinculados aos estudos linguísticos nas ementas de disciplinas designadas de Língua Portuguesa e Análise e Produção Textual. A **identificação/confronto de saberes** sinalizou a identificação aos saberes da gramática tradicional e também a crítica a tais saberes e ao seu ensino, significando um espaço de confronto a partir da institucionalização da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras. Já a **didatização/pedagogização de saberes** está marcada na preocupação com aspectos de ordem metodológica, com a estreita e tensa relação entre teoria e prática na formação de professores.

Desde o início deste trabalho, apoiamo-nos na hipótese que a Linguística ensinada nos Cursos de Letras voltados à formação de professores constitui-se em uma Linguística de entremeio. Considerando os movimentos de análise que desenvolvemos, observamos que é fato: a disciplina de Linguística, no objeto que analisamos, se constitui num entremeio que se faz pela mobilização, pelo entrecruzamento e pela coexistência de saberes provenientes não somente da ciência linguística, uma vez que junto a ela funcionam e emergem novas possibilidades de fazer Linguística, tanto no campo científico, quanto no campo pedagógico

Como fio condutor de nossa tese, tomamos a estrutura conjuntiva **Linguística e ensino de língua portuguesa** como a formulação catalisadora de saberes que emergem de diferentes domínios de saber e que se constitui como um lugar de entremeio. A partir das reflexões que desenvolvemos, ponderamos que esse entremeio não pode ser considerado um não-lugar, visto que os saberes que se configuram nesse espaço emergem via interdiscurso e funcionam na constituição de um discurso *sobre* o lugar da Linguística e dos linguistas no ensino de língua portuguesa e na formação de professores de língua portuguesa. Nesse entremeio, entram um funcionamento diferentes memórias que, em um jogo de forças, abrem espaço tanto para o repetível quanto para o diferente, constituindo-se em um lugar singular, um lugar para a expressão de singularidades.

Em nossa análise, a (pre)ocupação dos linguistas em torno da relação entre a Linguística e o campo educacional marca novas formas de fazer a prática científica em Linguística. Assumir que o campo científico da linguagem tem compromissos com o campo educacional implica provocar um alargamento do objeto da Linguística

e também impulsiona o linguista a “sair de sua torre de marfim” e olhar para a língua como algo constitutivo das práticas sociais, dentre elas, a prática escolar de trabalho com a linguagem.

Na tentativa de justificar lacunas, lapsos ou falhas deste trabalho, recorreremos àqueles que têm nos guiado em nosso processo de escrita em AD: Orlandi, Pêcheux e Scherer. Orlandi, ao dizer:

A condição humana é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível (ORLANDI, 2005b, p, 52).

Tomando as palavras de Pêcheux (1990), ousamos dizer que este trabalho de tese produziu um acontecimento histórico, uma “quebra de ritual” em nossa formação, permitindo transgressões de fronteiras e o círculo de repetições.

Mesmo considerando que do *ponto discursivo não há um ponto final*, para efeito de fechamento, ressaltamos que o que nos moveu na escrita desta tese não foi tão somente a questão de pesquisa que apresentamos desde o início, mas, sobretudo, o deslocamento a que nos propomos, enquanto sujeito-pesquisador que, ao assumir uma posição teórica, coloca em diálogos dois domínios: AD e HIL. Essa tomada de posição implicou novos rumos a um projeto de pesquisa bem como novos rumos e novos sentidos a um projeto profissional. Para finalizar este texto, retomamos as palavras de Scherer quando a autora afirma:

A relação ao saber está em relação ao mundo imbricado em duas noções: a escolha e o projeto da escolha, porque não existe escolha no tempo: um projeto profissional não é um projeto de vida por si só. É o projeto de vida que dá sentido ao projeto profissional, um processo que se constrói no tempo pelo princípio da experiência (2003, p. 121).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa Linguística no Brasil (1968 - 1988)**. São Paulo: Humanitárias/FFLCH/USP, 2004.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005, 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências**. Campinas/SP: RG, 2008.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves; PELEGRINI, Thiago. A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975)(Parte 2). **História e-História**. Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>>. Acesso em: 30.mai.2010.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão do Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Rev. Antropol.** [on-line]. v.47, n.1, pp. 45-85, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Primeiros ensaios sobre a língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria São José, [s.d.].

BISINOTO, L. S. J. **Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora RG, 2009.

BLIKSTEIN, Izidoro. Maurer, Salum e a Romanística: pioneirismo, sabedoria e humildade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 22, dez.1994.

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. Transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira **Ambientes: estudos de Geografia**. Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/dowambientes.php>> Acesso em: 30.ago.2010.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em:

<<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-1206569569409739093#anexos>>. Acesso em: 02.jun.2010.

_____. **Decreto-Lei n. 64.824**, de 15 de julho de 1969. Disponível em: <<http://www.ufsc.br/paginas/historico.php>>. Acesso em: 24.mai.2010.

_____. **Decreto-Lei n. 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>>. Acesso em: 15.ago.2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. **Lei n. 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 30.mai.2009.

_____. **Parecer CNE/CES 67/2003**, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 10.jun.2010.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25.abr.2010.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2009.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2009.

_____. **Parecer CNE nº 776/97**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2009.

_____. Parecer CFE n. 283/62. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.XL, n.92, out.-dez. 1963.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2009.

_____. **Resolução n.8**, de 1 de dezembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os ensinos de 1º e 2º grau. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?anoInicial=&anoFinal=&indInicial=3170&indFinal=3179&Mais=true&ManterDelimitador=89&descricao=&tipoDocumento>>. Acesso em: 25.abr.2010.

_____. **Resolução n.9**, de 10 de outubro de 1969. Disponível em: <www.forpef.com.br/site/.../resolucao-cfe-nº-91969>. Acesso em: 14.mai.2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2009.

CASTILHO, Ataliba de. A Reforma dos Cursos de Letras. **Alfa** n.3. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1963.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Panomica, n. 2, p.177-229, 1990.

CHISS; Jean-Louis; PUECH, Christian. **Le langage et ses disciplines**. Paris, Bruxelles: Editions Duculot, 1999.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. In: **Cadernos do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**. Em homenagem a Celso Cunha. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 30.mai.2010

_____. Gramática e Ensino. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-11, 2001.

COLLAÇO, Flávio Roberto; NEIVA, Claudio Cordeiro. **O novo quadro da oferta do ensino superior presencial de graduação em Santa Catarina**. Disponível em: <www.educonsult.com.br/sc/leis/mudancas_graduacao_sc.doc>. Acesso em: 22.mai.2010.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do (a) professor de português. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

COURTINE, Jean Jaques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

_____. O chapéu de Clementis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DIAS, Juciele Pereira. **O lugar e o funcionamento do título pela obra de Mattoso Câmara**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2009.

DICIONÁRIO INTERATIVO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=138>>. Acesso em: 21.mai.2010.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A lingüística e outros nomes de saber sobre a linguagem. **Revista de Letras**, v. 2, p. 14-27, 2009. Disponível em: <<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/1106>>>.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2005.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **REVISTA DA UFG**. Universidade Federal de Goiás, Ano VII, n.2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 22.mai.2009

FONSECA, Antonio Angelo Martins. A emergência do Lugar no contexto da globalização. **Revista De Desenvolvimento Econômico**, Salvador, Ano III, n.5, p. 96-103, dez.-2001.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

FUNDESTE. Parecer CEF/CESu n. 149/90/CEE, de 22 de janeiro de 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd005604.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2010.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?. **Série Escritos** [on-line], Campinas, n.3, mês, 2007. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do Português**. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. Entrevista concedida por correio eletrônico a Mary Neiva Surdi da Luz. 2009.

_____. Subsídios Metodológicos para o ensino de língua portuguesa. 5ª a 8ª séries. **Coleção Cadernos da FIDENE**, n. 18. Ijuí: [s.ed.], 1981. 69 p.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas nas Linguística Brasileira: da abertura dos cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, Eni. (org.). **Política**

Linguística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **História da Semântica:** sujeito, sentido e gramática no Brasil. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras**, PPGL/UFSM, Santa Maria, n.27, jul.-dez. 2003.

_____. História da Gramática no Brasil e ensino. **Série Relatos** [on-line], n.5, 1997. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html>. Acesso em: 25.mai.2010.

_____. **Os limites do sentido.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Relevância e objeto da Linguística. In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, n. 4, p.33-42, 1983.

_____.; ORLANDI, Eni de Lourdes P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C.C.; NUNES, J.H.. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem:** linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto. [et al.]. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de Divulgação Científica:** um espaço discursivo intervalar. 2005. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GUILHAMAU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.163-187.

HENRY, Paul. A história não existe? In; ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura:** da história no discurso. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. Formação Discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela?. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira (orgs.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Clara Luz, 2007, v. 1, p. 163-172.

_____. Lula Lá: Estrutura e Acontecimento. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 100-121, 2003.

KATO, Mary. O ensino de línguas após a implantação da Linguística. In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, n.4, p. 51-59, 1983.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A língua portuguesa no processo de institucionalização da Linguística. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. O papel da institucionalização na construção do “saber”. In: **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n.22, p, 63-65, jul.-dez. 1993.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. 2009. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 15.abr.2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>>. Acesso em: 25.mai.2010.

LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. “Teorias Linguísticas e ensino de língua portuguesa como língua materna.” In: **Tempo Brasileiro**, 53-53, abril-setembro, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos [et.al.]. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, Bethania. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do marquês de pombal. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Pontes; Cáceres: Pontes; Unemat, 2001.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, Ano VI, n.6, p.31-36, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/3475/2558>>. Acesso em: 15.mai.2010.

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de. [et.al.]. A transposição didática em Chevallard. Deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: **Anais do VIII EDUCERE e do III CIAVE**. Formação de Professores. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 15.set.2010.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul, 2000.

MENEZES; SANTOS. Currículo (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>. Acesso em:

14.jun.2010.

NASCENTES, Antenor. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

NÚCLEO Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.74, n. 177, p.385-423, mai.-ago, 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/354/359>>. Acesso em: 29.mai.2010.

NUNES, José Horta. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 52, p. 81-100, 2008.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Formalismos na lingüística: uma reflexão crítica. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). **Introdução à Lingüística**. V.3. Fundamentos Epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de Oliveira. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão. V.6, n.1, jan.-abr., 2006. Disponível em: <<http://unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>>. Acesso em: 14.jun.2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O funcionalismo e o formalismo na lingüística brasileira dos anos 60/80 do século XX. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz. **A fabricação dos sentidos**. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2008.

_____. (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio**: nos movimentos dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. Entrevista com Eni Orlandi. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 07, n.13-14, jan.-dez., 2006. Disponível em: <<http://espacolinguiticouems.wordpress.com/2009/08/25/entrevista-2-profa-dra-eni-p-orlandi/>>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005b.

_____. O contato entre línguas e a relação ao outro: uma leitura possível de Serafim da Silva Neto. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Miriam Rose. (orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005c.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso fundador.** Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico:** para uma história da ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **História das ideias linguísticas.** Construção do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. Um sentido positivo para o cidadão brasileiro. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octávio. **Sociedade e linguagem.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O que é lingüística.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, Eni P. [et.al.]. **Sujeito e texto.** Cadernos PUC, São Paulo: Unicamp, 1988, p 6-16.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística na América Latina.** Campinas: Pontes, 1988.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.1-13, dez.2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=206>>. Acesso em: 30.mai.2008.

PAULA, Luzia de Fátima. **Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo. 2010.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística:** da gramática comparada à pragmática. Traduzido por Maria do Rosário Gregolin [et.al.]. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento? Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et .al.]. **Papel da memória.**

Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Sobre a desconstrução das teorias lingüísticas. In: Línguas e Instrumentos Lingüísticos. No. 2. Campinas, SP: Pontes, 1999a, 7-32.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Traduzido por Bethânia S. Mariani [et.al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1995. Edição original: 1975.

_____. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cadernos de estudos linguísticos.**, Campinas, 19, p. 7-24, jul.-dez., 1990.

PÊCHEUX, Michel. L'énoncé: Enchassement, Articulation et Déliasion. In: Colloque Matérialités discursives. (Colloque dès 24, 25, 25 avril 1980). Lille: Presses Universitaire de Lille, 1981.

PÊCHEUX, Michel. GADET Françoise. Há uma via para a lingüística fora do logicismo e do sociologismo. In: Escritos, 3, Campinas: Labeurb/Unicamp, 1998. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. Tese (Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campina, Campinas.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos Livros didáticos e na fala de professores em campo grande (1960-1980). In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios do ensino de História da Educação. Uberlândia, Minas Gerais: UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/404RosimeriSilvaPereira.pdf>>

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Lingüística**. v.3. Fundamentos Epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira. QUEIROZ, Jamerson Viegas. Acesso e permanência no ensino superior brasileiro - há superdimensionamento da oferta?.

In: **Anais do IV Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em <<<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a5.htm>>>.

RODRIGUES, Aryan. A obra científica de Mattoso Câmara Jr. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n 02, dez. 2005

ROMANELLI, Utaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSSATTO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

ROSSETTO, Santo. Fundeste-Unoesc: origens do ensino superior no Oeste catarinense. **Grifos**, Chapecó, p 07- 24, 1994.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Conceitos e modelos da comunicação. **Ciberlegenda**, n.5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/ines1.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHERER, Amanda Eloina. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs.). **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____. Linguística no sul: estudo das idéias e organização da memória. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Mirian Rose (orgs.). **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e língua da memória. **Letras** (UFSM), Santa Maria, v. 26, p. 119-130, 2003.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. Campinas: UNICAMP, 1993.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Mudar o ensino de língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994. 350 f.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentido e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998.

_____. **História das Idéias Lingüísticas**: o Estado, as instituições, as políticas.

Disponível em: <<http://www.ged.letras.ucb.br/sites/100/118/00000110.pdf>>. Acesso em: 15.mai.2010.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. **Expressão**. Santa Maria, v. 1, p. 186-192, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/corpus/>>. Acesso em: 29 abril 2010.

_____. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em *Porteira Fechada*, de Cyro Martins. 322 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez. p.39-51, 1991.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000.

VALENTE. Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e Suas relações: elementos para reflexão sobre a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.57-67, set./dez. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, p.278-287, out./dez. 1966. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

UNOCHAPECÓ. **Estatuto da Unochapecó**. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=6&cod_dado=1139>. Acesso em: 28.jun.2008.

_____. **Resolução n. 036 CONSUN/2006**. Aprova Política para Oferta de Cursos de Licenciatura da UNOCHAPECÓ/SC. Chapecó, 2006.

_____. Curso de Letras. **Alteração Curricular do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**, UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC. Chapecó, 2006.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**, UNOCHAPECÓ-Chapecó/SC. Chapecó, 2006.

_____. _____. **Projeto de Alteração Curricular com Aumento de Vagas do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e Respectivo Projeto Político Pedagógico**, UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC. Chapecó, 2003.

UNOESC. Curso de Letras. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras**. UNOESC-Chapecó/SC, Chapecó, 1992.

_____. _____. **Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso de Letras**, UNOESC-Chapecó/SC, Chapecó, 1994.

_____. _____. **Projeto de criação das habilitações em Português, Inglês e Espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da Unoesc/Chapecó/SC**. Chapecó, 2001.

VENTURI Ioná Vieira Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, n.3, jan.-dez. 2004.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política De Ensino De Língua Portuguesa E Prática Docente**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). 134p. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2004.

WATAGLIN, Lucia. Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo: a contribuição dos professores italianos. **Rev. Inst. Est. Bras.** São Paulo, n.34, p. 151-174, 1992.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Mírian Rose (orgs.). **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

<<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 23.abr. 2010.

<<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>>. Acesso em: 12.mai.2009.

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AUniversidade>>. Acesso em: 26.abr.2010.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em: 30.mai.2009.

<<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 30.mai.2009.

<www.educonsult.com.br/sc/leis/mudancas_graduacao_sc.doc>. Acesso em:

14.jun.2009.

<<http://www.unochapeco.edu.br>>. Acessos desde 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com o Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DR. JOÃO WANDERLEY GERALDI, CONCEDIDA À MARY NEIVA SURDI DA LUZ

1-Para iniciar, eu gostaria que o senhor falasse sobre o seu trabalho de assessorias aos cursos de Letras (ou secretarias de educação municipal ou estadual) no interior. Quando iniciou essa prática? Ela se tornou comum? Havia uma equipe (quem)? Qual foi a primeira instituição e em quais mais foi realizado esse tipo de trabalho? Quais eram os anseios de quem solicitava esse acompanhamento e as do grupo que prestava a assessoria?

R. Todo o trabalho com professores, com cursos de Letras, com Secretarias de Educação, nos quais me envolvi a partir dos anos 1980, devem ser postos no contexto histórico de sua realização. Recuperar este contexto de forma rápida é sempre perigoso, mas vou correr o risco:

(a) Politicamente, vivíamos o final da ditadura militar e a redemocratização, que teve uma palavra-chave fundamental: a participação. A primeira eleição para governadores foi em 1982 e a vontade política de renovação, com participação, estava no ar, em toda parte. Embora os partidos de oposição não tenham ganhado em todos os estados, formaram uma maioria qualitativa no país. Intelectuais assumiram cargos de gestão; havia necessidade de propostas. Passávamos então da crítica à ação, e as idéias ‘escondidas’ nos escaninhos das universidades e da oposição acabaram ganhando a luz do dia.

(b) Academicamente, havia um conjunto de condições favoráveis à participação da universidade neste processo. Não me refiro às atividades de extensão. Mas à situação epistemológica vivida em nossa área. Havia os resultados das pesquisas iniciadas de fato na década de 1960, sob a égide do estruturalismo; seguiu-se uma crítica ferrenha do estruturalismo pelo gerativismo (surpreendentemente, porque este continua estrutural em termos epistemológicos) e se iniciavam os estudos da enunciação, do discurso, do texto. Em suma, vivíamos sem um paradigma dominante. Isto abria para possibilidades do pensar, do propor. Foi o que aconteceu fortemente nos anos 1980: inúmeras propostas novas de ensino cada uma delas resultando de posições distintas sobre a linguagem e sobre as atividades lingüísticas.

(c) Havia urgência política de mostrar que um novo estava surgindo. E este novo não poderia ser a retomada do que há 20 anos antes se fazia! A redemocratização não era um retorno ao passado, mas uma construção política que deveria apontar para o futuro. Paulo Freire retorna do exílio com novas idéias que podem ser consubstanciadas no pequeno grande texto “A importância do ato de ler” que veio a colocar em questão as práticas do ensino de língua.

Creio que neste contexto é preciso colocar a proposta que acabei por formular em O Texto na Sala de Aula, para o ensino fundamental: baseado em concepções enunciativas, deslocava o ensino de língua do conhecimento sobre a língua para práticas lingüísticas, incluindo entre elas a própria reflexão sobre os recursos lingüísticos mobilizados nestas práticas. A primeira versão deste texto é de 1981, e foi publicada pela FIDENE e se espalhou através de seus cursos de formação de professores, em regime de férias. Foi o trabalho diferenciado destes professores que tornou possível avançar nesta proposta e construir assessorias a secretarias de educação e a escolas.

De forma organizada, a primeira assessoria foi à Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, com um projeto de trabalho que se desenvolveu de 1982 a 1987. Ao mesmo tempo, em 1984 iniciamos assessoria a ASSOESTE num projeto para a região Oeste do Paraná; em Campinas iniciamos em 1985 um grupo de professores da rede estadual; em 1986 saiu publicada a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo, que na área de língua se baseava na proposta publicada em 1984 pela ASSOESTE.

A equipe de assessoria foi se constituindo no trabalho. Não existia previamente uma equipe que tenha elaborado uma proposta pronta e acabada e que a partir daí comesse a trabalhar. Foi o trabalho conjunto que foi obrigando a irmos constituindo uma equipe, que acabou se fixando essencialmente em três pessoas: eu (do Departamento de Linguística); Raquel Salek Fiad (do Departamento de Linguística Aplicada) e Lílian Silva (da Faculdade de Educação), todos da Unicamp. Claro que contávamos com outros

colegas em nossas atividades e fazíamos questão de incluir entre os professores dos projetos também professores do ensino fundamental.

Poderia fazer a seguinte seqüência mais ou menos organizada de trabalhos mais longos realizados neste período: Aracaju (SE); Região Oeste do Paraná; Região Sudoeste do Paraná; Campinas; Cetepar/Estado do Paraná; Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul; Univ. Federal de Rondônia. A participação de cada um dos professores variou profundamente. Em resumo, na década de 1980, na forma de conferência, cursos, ou assessorias, participamos de trabalhos com Secretarias Municipais e Estaduais em todos os estados do país (exceto Paraíba, Tocantins, Roraima).

2- Depois de prestada a assessoria, o senhor (ou equipe) conseguia fazer um acompanhamento ou mesmo avaliação dos resultados?

R. Toda vez que aceitávamos um novo trabalho, colocávamos a seguinte questão: quando é que os professores desta região, desta cidade, desta secretaria poderão nos dispensar? É importante produzir a autonomia dos professores assim como é importante garantir um certo tempo de presença para ajudar no que fosse possível. Assim, tínhamos vários objetivos: a mudança do ensino diretamente em sala de aula; a construção da autonomia do professor; a constituição de pesquisadores e intelectuais dentro do grupo de professores, estivessem ou não nos estamentos burocráticos do estado. Fazíamos avaliações não formais: a melhor avaliação que poderíamos encontrar era precisamente o crescente número de professores que queriam participar dos projetos, que queriam experimentar fazer algo diferente, que enxergavam nos colegas não inimigos, mas companheiros com quem poderiam aprender.

Certamente foi a mudança no ensino fundamental que levou à necessidade de revisão dos processos de formação de professores nas faculdades. Quer dizer, começamos nossos trabalhos não com as faculdades, de cima para baixo, mas com os professores e estes começaram a alterar suas práticas de modo que os cursos de Letras acabaram tendo que incorporar em seus estudos muitas das questões trazidas por professores (não esqueçamos que a formação do professor no Brasil nem sempre foi anterior ao começo de sua prática de trabalho).

3- Eu gostaria de concentrar a atenção agora na reformulação do Curso de Letras, da então FUNDESTE- Chapecó-SC, no início da década de 90 do século XX. Se possível, o senhor poderia relatar como aconteceu o seu trabalho; por intermédio de quem chegou a Chapecó; como era o curso que aqui encontrou; quais eram os objetivos da alteração; como foi o trabalho com o grupo de professores.... E o que mais julgar pertinente e for possível lembrar.

R. No final da década de 1970 (talvez 1978 ou 1979) fui professor de um curso de Especialização na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Frederico Westphalen. O curso foi ministrado por professores da hoje UNIJUÍ, que tinham curso de mestrado. Neste curso tive a Prof.^a Clélia como uma de minhas alunas. No segundo semestre de 1980 vim pra a Unicamp como professor. E foi através da Clélia que cheguei a assessorar o curso de Letras de Chapecó. No processo de reconhecimento do curso, ela veio a Unicamp e trabalhamos durante dois dias a estrutura curricular do curso, as disciplinas, as ementas, os programas, as bibliografias. Do curso inteiro, nas suas diferentes áreas – língua, literatura, ensino. A proposta que apresentei então foi de integrar as áreas em projetos semestrais, em que a cada semestre uma disciplina acabava por ‘liderar’ os estudos. Esta proposta acabou estruturando a reformulação do curso encaminhada para o reconhecimento. E então estive em seminários com os professores do curso em Chapecó para discutirmos semestre a semestre o que poderia ser o projeto efetivo, realizado! Foi nesse contexto que conheci Chapecó, que conheci vários professores (Juceli, entre elas, não posso esquecer de citar); seguiram-se alguns cursos de Especialização de que fui professor (na prática um pouco mentor dos primeiros). Na verdade, o curso pensava seriamente a formação do professor de ensino fundamental, mas ao mesmo tempo pensava o formado em Letras como um agente cultural em seu meio. Certamente nestes trabalhos não obtivemos uma unidade rija (toda unidade rija é pouco inteligente), mas muitos trabalhos feitos a partir da disciplina Textos Fundamentais de Literatura acabaram influenciando a produção artística dos acadêmicos (mais tarde verifiquei isso com as esculturas de D.Quixote que encontrei nos corredores da Faculdade!). Depois de um trabalho mais intenso e presente nos anos 1990, voltei à região quando já criada a Universidade e também quando da separação desta do grupo de Joaçaba! Enfim, foi uma das minhas melhores experiências de trabalho com cursos de Letras.

4- Em seus textos, o senhor diz que a “metodologia em sala de aula é uma opção política”. Gostaria que o senhor falasse um pouco sobre (a) “o político na política de formação de professores de língua”; (b) quais teóricos da ciência política são basilares de suas discussões em

relação ao ensino de línguas e (c) como esses elementos entraram em funcionamento na realização das assessorias?

R. Na formação de professores há sempre um projeto político, explícito ou não. Veja, nossa formação superior se inicia na verdade nos anos 1930 com o começo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Que projeto estava por trás disso: um projeto de modernização, calcado no conhecimento da área. Isto ficou mais ou menos claro quando se 'popularizou' a formação ao estilo 3+1 (isto é, 3 anos nos Institutos da área de conhecimento, mais 1 ano de formação pedagógica, como se a formação do professor fosse resultado desta somatória, de um acréscimo à formação básica na área!). Acho que até hoje está sendo difícil sair deste esquema, e muitos professores da área específica ignoram que estão formando professores: críticos literários ensinam literatura como se seus alunos viessem a ser críticos literários e não professores; lingüistas ensinam teorias lingüísticas como se estivessem formando futuros pesquisadores, nada mais; e sobra para a área pedagógica toda a crítica!!! Como se a alfabetização, a leitura, etc não fossem questões da área de Letras em si!!!!!!! Mas a experiência brasileira vai mais ainda para o buraco: para resolver a chamada crise da educação, a proposta neoliberal do ministério Paulo Renato foi a da facilitação e aligeiramento na formação profissional! Programas como "Amigos da Escola" fazem supor que qualquer um pode dar aulas, que não precisa ser profissional. E neste contexto o próprio profissional perde seus parâmetros, dá aula de qualquer coisa, secundado por um livro didático!!!! O século XX, em seu final, realizou a 'profecia' de Comênius: qualquer um pode dar aula de qualquer coisa deste que tenha tudo escrito como se estivesse apenas executando uma sinfonia, nada mais... Trato disso em Portos de Passagem.

Vejamos o que temos hoje: Parâmetros curriculares nacionais que definem o que deve ser feito; sistema nacional de avaliação que imobiliza o professor dentro do já definido; programa nacional de livro didático que 'rouba' do professor sua profissão, tornando-o simples executor de aulas. É por isso que o professor não sente necessidade de estar sempre se preparando... E apesar disso tudo, os professores estão sempre a mostrar que não são cordeirinhos, percebem os problemas e estão sempre lotando conferências, seminários, cursos, etc. Que profissionais buscam mais este aperfeiçoamento que os professores? Então, o que está acontecendo? Acontece que o professor não se constrói com autonomia porque todo o sistema o quer cabisbaixo, obediente, preocupado com os sistemas de avaliação e não com seus alunos e com a vida vivida.

Quanto à ciência política: penso na verdade em teorias da educação. Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Freinet mas também em Michel Foucault. A inspiração política não advém de um autor da área, mas daqueles que passando pela filosofia, também olharam para a sociedade.

Quanto à articulação disto tudo nas assessorias: não acredito na neutralidade nem da ciência, muito menos de qualquer projeto de formação! Assim, penso que qualquer curso tem que ter sua cara própria, mostrar a que veio, o que pretende! Não se perder na mixórdia do nada, que executa simplesmente um conjunto de disciplinas esperando que a integração resulte como milagre! A seleção dos conhecimentos manuseados, sua integração e a profundidade de cada área resulta de uma opção política de formação! Acho interessante recuperar, por exemplo, os estudos do uruguaio Angel Rama (particularmente a obra Cidade das Letras), para compreender os processos sociais envolvidos. Também andei escrevendo sobre a relação dos intelectuais brasileiros com a política e com a concepção de linguagem e de ensino de língua. A história não é muito boa para nós: há uma ambigüidade do intelectual brasileiro que se move em direção ao povo quando alijado do poder, mas contra o povo quando partilha do poder!

5-Ainda em relação à assessoria ao Curso de Letras, ao ler alguns documentos como relatórios de reconhecimento, há sempre dada uma grande ênfase ao seu nome, ao nome da Unicamp, ressaltando-se então o seu nome e o da sua instituição de origem. Disso, nos chamou a atenção o fato de se tratar do departamento de Linguística e não da Linguística Aplicada estar atuando na assessoria a um curso de licenciatura em Letras. O que o senhor poderia falar sobre isso?

R. Historicamente, a linguística para poder fazer parte da academia brasileira precisou justificar sua existência!!! Mostro isso num texto publicado num Boletim da ABRALIN. O Centro de Linguística Aplicada do Yázigi, por exemplo, é anterior à obrigatoriedade de estudos linguísticos nos cursos de Letras. Não podemos esquecer que a Linguística somente entrou para a Universidade, na área de Letras, pelas portas dos fundos: na USP, nossa maior universidade, a disciplina Linguística estava no Departamento de Estudos Orientais!!! Os letrados eram contra: a linguística tinha dois pecados capitais para os letrados brasileiros: a valorização da oralidade e a autoridade do falante sobre a língua (e não do escritor)!

Então, muito antes de surgirem os Departamentos de Linguística Aplicada, já se fazia lingüística aplicada no Brasil. No meu caso específico, entrei para a Unicamp antes da criação do DLA, e quando este

foi criado, fiz um movimento para me transferir mas não fui aceito pelos lingüistas aplicados!!! São questões de política interna, obviamente.

Independentemente da filiação institucional, continuei meu trabalho porque tenho eu mesmo origem no professor leigo que fui, filho de analfabeto, procedente de outras classes sociais que, na verdade, dificilmente chegaram à Universidade. Mas pode observar algo que indicia questões para a sociologia do conhecimento: a partir dos anos 1980, os sobrenomes que aparecem em nossas bibliografias sobre ensino de língua são de descendentes de imigrantes, procedentes de famílias que não pertencem aos 'quatrocentões' paulistas: Ilari, Koch, Possenti, Castilhos, Franchi, Chiappini, Zilberman, Bordini, ... (estas últimas três na área de estudos literários).

6-Em decorrência da pergunta anterior, na sua opinião, qual tem sido (é, ou deveria ser?) o papel dos Linguistas (e por consequência das teorias linguísticas) na formação de professores de línguas, em especial de LM (para além do que a Linguística Aplicada tem realizado)?

R. Sobre o que a Linguística Aplicada tem realizado não posso falar muito, porque caminhei por trilhas teóricas distintas.

As teorias lingüísticas não surgem do nada: são históricas como todas as teorias. A vinculação com seus próprios fundamentos políticos e históricos são não explicitados pela maioria dos 'cientistas normais' (no sentido de Kuhn). Abraçam uma teoria e querem explicar tudo através dela, como se o todo fosse a parte que esta teoria ilumina.

Para pensar a educação há que estar aberto ao novo, muito mais à enunciação do que ao enunciado, muito mais aos processos do que às regras. O lingüista tem a obrigação de mostrar este conflito constante entre a regra e o processo, não reduzir o fenômeno da linguagem ao objeto construído pela teoria que abraça! Fazer este caminho, na academia, não é muito fácil: você fica sem filiação, sem defesa, sem 'sustentação'. Mas somente fazendo isso é que poderemos avançar. Não é com a ciência normal que o conhecimento avança! Ao contrário. Em tempos em que as fronteiras entre disciplinas se esgarçam; as questões epistemológicas estão colocando em xeque o modo de fazer ciência moderno, nós, INFELIZMENTE, continuamos fazendo dicotomias do estilo Linguística/Linguística Aplicada! É simplesmente ridículo este atraso e ele somente persiste em função do exercício de pequenos poderes institucionais... Enquanto os lingüistas aplicados quiserem marcar território, estratégias de seu lugar próprio, estarão sempre distantes das questões reais envolvidas no ensino de língua materna; enquanto os lingüistas acharem que a linguística oferece a solução dos problemas educacionais, olhando para o trabalho pedagógico como algo inferior, estarão sempre distantes da realidade não só social, mas também linguística! Há que haver um pouco mais de humildade na academia.

Dois princípios que sempre regeram minha atividade junto a professores: o respeito pelo saber fazer do professor, ainda que discordando de tudo o que ele fazia; a autonomia profissional é uma conquista do professor e ela não se efetiva pela outorga da definição de todos os caminhos a serem percorridos. Prefiro um professor que se arrisque e erre, a um professor que obedece passo a passo o melhor livro didático do mundo!!!!

João Wanderley Geraldi

Campinas, 01.03.09.

ANEXO B - Parecer nº 397/88/CEE

Proc. 855/88
Fls. 12.

O horário para o curso funcionar deverá ser de acordo com a clientela, entre vespertino ou noturno.

O número de vagas será o mesmo que existe atualmente, qual seja, 50 vagas, para cada habilitação.

Chamamos atenção de que o referido processo foi protocolado antes da vigência do Decreto n. 93.398, de 19 de novembro de 1988.

III - VOTO DO RELATOR

Analisando a documentação apresentada pela FUNDESTE relativa ao processo de carta consulta para implantação daquela Fundação, das Licenciaturas Plenas nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Letras, observamos que a instituição que apresenta já possui os Cursos acima mencionados. Entretanto, são organizados em caráter experimental e atendem uma clientela distante da saúde e estão autorizados pelo Conselho Federal de Educação a funcionar temporariamente.

Desta decorrente e, frente a necessidade social apresentada e ao atual estágio de desenvolvimento sócio-econômico e cultural daquela vasta região de abrangência, atendida pela FUNDESTE e, considerando a relevância dos cursos para formação de professores, dada a carência de docentes nas habilitações que atuam nas escolas de 1º e 2º graus de nossa catarinense, somos de parecer que se autorize a implantação dos Cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais em suas habilitações plenas, devendo a FUNDESTE elaborar, para cada Curso, projeto específico.

IV - DECISÃO DA COMISSÃO

A Comissão do Conselho Superior acompanha o Voto do Relator. Em 17 de agosto de 1988.

Rogério Braz da Silva - Presidente da CES
Azevilas Claudon - Relator
Leuro Ribas Zimmer
Jorge da Souza Coelho
Ruelo Paulo Rhoden
Meres do Vale Pereira

V - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Estadual de Educação, reunido em São Paulo, no dia 28 de agosto de 1988, deliberou, por maioria, aprovar as conclusões apresentadas.

Antônio Oivaldo Conci,
Presidente do Conselho Estadual
de Educação de Santa Catarina.

-MSS-

ESTADO DE SANTA CATARINA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

PROCEDÊNCIA - Fundação do Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE - CHAPECO/SC.

OBJETO - Carta-consulta para Licenciaturas Plenas nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Letras.

PROCESSO Nº - 855/88.
PARECER Nº 397/88.
APROVADO EM 28/08/1988.

I - HISTÓRICO

O Diretor da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste-FUNDESTE - submeteu a consideração deste Conselho, no caso, visando à implantação das Licenciaturas Plenas de Ciências, Estudos Sociais e Letras.

II - ANÁLISE

Com base no artigo 1º da Resolução n. 10/84 do CER, passaremos à análise do referido processo:

1- NOME E CONDIÇÃO JURÍDICA DA ENTIDADE MANTENEDORA

1.1- Mantenedora
Nome: Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE.

1.2- Natureza Jurídica
Entidade jurídica de direito privado, filantrópica e sem fins lucrativos, conforme artigo 1º do Estatuto (Anexo 01), inscrita no 5855 sob n. 240.611/78.

1.3- Data de Criação
A FUNDESTE foi criada pela Lei Municipal de Chapecó n. 141/71, em 06 de dezembro de 1971 (Anexo 02).

1.4- Dirigentes
a) Presidente da FUNDESTE
Nome: ERMÍDIO MICLIORINI
Nascimento: 13.04.41
Identidade: 12 R-760.437/951/SC
Endereço: Rua Floriano Peixoto, 1973 - Chapecó/SC.

Foi anexado ao processo o seu "currículo vitae."

b) Direção Geral do CES/FUNDESTE
Diretor:
Nome: SANTO ROSSETTO
Nascimento: 27.10.30
Identidade: 6.544.053
Endereço: Rua Bento Gonçalves, s/nº - Chapecó/SC.

ANEXO C – Parecer nº 122/89/CEE, que autoriza o funcionamento do curso de Letras da FUNDESTE; e Parecer nº 146/60/CEE

<p>ESTADO DE SANTA CATARINA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR</p> <p>PROCEDÊNCIA - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - CHAPECO/SC.</p> <p>OBJETO - Projeto de Curso - Licenciatura Plena em Letras - habilitação: Português/Inglês.</p> <p>PROCESSO Nº - 1.254/88.</p> <p style="text-align: right;">{ PARECER Nº <u>122/89</u>, APROVADO EM <u>25/12/1989</u>. }</p>	<p>I - HISTÓRICO</p> <p>O Diretor Geral da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - Chapecó/SC - encaminha a este Conselho o Projeto de Curso de Licenciatura Plena em Letras - habilitação: Português/Inglês cuja carta consulta já foi aprovada, em 30.08.88, pelo Parecer n. 397/88.</p> <p>II - AMPLIASE</p> <p>Tomando por base a Resolução n.10/84, destacamos o que abaixo segue:</p> <p>1- Carta consulta aprovada, em 30.08.88, pelo Parecer n. 397/88.</p> <p>2- Justificativa</p> <p>A FUNDESTE pretende com a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras - habilitação: Português/Inglês, atender aos anseios dos educadores da região oeste que pretendem se habilitar para atuar nesta área, atendendo a necessidades sociais da Região Oeste de Santa Catarina que almeja melhoria da qualidade de ensino.</p> <p>3- Organização curricular</p> <p>A estrutura curricular obedece o mínimo fixado pelo Parecer n. 283/62.</p> <p>O currículo pleno está estruturado em dois ciclos de estudos: O primeiro ciclo, com a duração de um semestre, é constituído por um conjunto de disciplinas introdutórias que servem para proporcionar ao aluno o embasamento necessário para o ciclo posterior, além de recuperar insuficiências procedentes do 2º Grau.</p> <p>O ciclo profissionalizante conta com 07 (sete) semestres letivos.</p> <p>O currículo pleno conta com 2.685 horas/aula de caráter obrigatório, acrescidas de 105 horas/aula destinadas à E29 e Educação Física, totalizando 2.790 horas/aula, sendo 270 horas/aula destinadas à Prática de Ensino - Estágio Supervisionado - em escolas de 1º e 2º graus. A listagem das disciplinas com o respectivo número de horas/aula e créditos, compoando a grade curricular, consta na fls.06 a 08 do processo.</p>
<p>ESTADO DE SANTA CATARINA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR</p> <p>PROCEDÊNCIA - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE - CHAPECO/SC.</p> <p>OBJETO - Alteração de grade curricular do Curso - Licenciatura Plena em Letras - habilitação: Português/Inglês.</p> <p>PROCESSO PSEE Nº 30.034/907.</p> <p style="text-align: right;">{ PARECER Nº <u>146/60</u>, APROVADO EM <u>12/06/1990</u>. }</p>	<p>I - HISTÓRICO</p> <p>O Presidente da FUNDESTE, juntamente com o Diretor Geral do CEE/FUNDESTE/Chapecó, através do PSEE n. 30.034/907, vem solicitar ao Conselho Estadual de Educação a alteração do seu currículo pleno do Curso de Letras (Licenciatura) Habilitação: Português/Inglês.</p> <p>O curso foi autorizado por este Conselho pelo Parecer n. 122/89 em 25.04.89.</p> <p>Justificativas</p> <p>As justificativas da necessidade da alteração da grade curricular do curso estão apresentadas a fls.04 a 07, além de as quais, destacamos:</p> <p>a) O curso deve atender as necessidades das escolas da região, fornecendo aos alunos, além do saber científico, pedagógico, oferecer-lhes subsídios para trabalhar com as classes populares enfatizando a importância do saber popular, sua incorporação no trabalho pedagógico a busca consciente, sem transam, da produção do saber científico e do ensino da língua materna;</p> <p>b) realização de um trabalho pedagógico voltado às reais necessidades da Escola Pública;</p> <p>c) inclusão de algumas disciplinas;</p> <p>d) maior enfoque para a literatura infantil e infanto-juvenil, catariense e brasileira;</p> <p>e) aumento da carga horária de Língua Portuguesa, garantindo um ensino eficiente em produção de textos;</p> <p>f) solicitação dos alunos, vestibulandos de 1990.</p> <p>II - AMPLIASE</p> <p>Analisando as grades curriculares constantes a fls.08 a 12, temos a informar:</p> <p>a) A carga horária total do curso de 2.790 h/a passa para 3.135 h/a a ser integralizada em 9 (nove) semestres letivos - um semestre letivo a mais do aprovado.</p> <p>b) Houve aumento da carga horária das disciplinas</p>

ANEXO D – Quadro Docente 1990/1991

DISCIPLINA (A)	DOCENTE (A)	CATEGORIA FUNCIONAL	REGIME TRABALHAR: EM ATIVIDADE	ENVIOLVIMENTO	CORRELACION VIZAS (Ciências)	PARCEIR
Língua Latina II Língua Latina I	Sando Rossetto	Professor Responsável		Pré-letor Mestrado/Extensão de Ensino	Graduação Filosofia Faculdade Universitária Grego- latina - Roma - Itália Emprego em disciplinas no Brasil em 1973 Faculdade de Filosofia Ciências & Letras de Niterói das Ozeiras - Rio Paulo - 1972 Experiência de Ensino Superior de 1973 a 1994	CEE 371/94
Linguística II Produção de textos II Linguística III Produção de textos I	Relatório Perceilli	Professor Responsável	04 N/A	Ensino, Pesquisa Extensão	Graduação - Português - Letras Faculdade de Filosofia Ciências & Letras - Palmas-PA - 1979 Pós-graduação: "Metodologia de Ensino da Língua" "Lato-Sensu" Instituto de Ensino Superior de Alta Inguai-Frad. Maranhão-MS - 1987 Experiência Ensino Super- rior de 1990 a 1994.	CEP 879/90 CEP 361/91
Teoria da Literatura I Teoria da Literatura II	Reinold Capetilha	Professor Responsável	04 N/A	Ensino e Extensão	Graduação - francês - Português; Fac. Filosofia, Ciências & Le- tras - Palmas-PA Concluído:1976 Pós-graduação: Língua Portu- guesa - Universidade de Nova Ipor- ta - Rio de Janeiro - 1982 Experiência em Ensino Superior de 1991 a 1994	CEP 844/91
Língua Portuguesa V Língua Portuguesa II e IV Língua Portuguesa VII	Franiz Aparelia Lacosta	Professor Responsável	04 N/A	Ensino e Extensão	Graduação - Português - Centro de Ensino Superior de Franca - SP Concluído: 1988 Pós-graduação: Língua Portu- guesa - Universidade de Franca SP - Curso de Letras 402 N/A UNESP - Unesp - 1992 Experiência em Ensino Superior 1992 a 1994.	CONCEPE 103/91 222/93 110/93
Língua Inglesa IV Língua Inglesa VI Língua Inglesa III Língua Inglesa V Língua Inglesa II	Deborah Bianco Goculien e professora assumirá a dia 05/05/94. Monica e Prof. Elizcia Menez	Professor Responsável	04 N/A	Ensino Extensão	Graduação: Português - Inglês Fac. de Filosofia, Ciências & Letras de Lond-SP - 1975 Pós-graduação: Língua Inglesa - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - 1987 Tubarão - SC Experiência em Ens. Sup. de 94	CONCEPE 195/93

11.2. CORPO DOCENTE - CURSO DE LETRAS

DISCIPLINA (S)	DOCENTES	REGIME FUNCIONAL	ENVIOLVIMENTO	CORRELACION VIZAS (Ciências)	PARCEIR
Língua Portuguesa I	Cibília T. Fontes Beneda	Professor Responsável	40 N/A	Graduação: Português Instituto de Ensino Superior de Alto Inguai - Frad. Maranhão- MS. Concluído: 1972. Pós-graduação: Língua Portu- guesa - Universidade de Franca SP - "Lato-Sensu" - Instituto de Ensino Superior do Alto Inguai - com 405 N/A. Concluído - 1980- Experiência Ensino Superior - FUNDESTE: de 1987 a 1988 - Lin- guística e Linguística, Português a Linguística, UNESP - de 1989 a 1994.	CEE 419/85 CEE 587/91 CEE 337/85
Linguística I Linguística aplicada ao Português Prática de Ensino de lo- gografia em Português/Inglês Prática de Ensino de gram- ática em Português e Inglês Língua Portuguesa de Língua Portuguesa Seminário de Avaliação	Adelaide Lima Benamilo	Professor Responsável	20 N/A	Graduação - Português - Francês Fac. de Filosofia, Ciências & Letras - Palmas-PA. Pós-graduação: Língua Portu- guesa "Lato-Sensu" - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guraguau-PA - 1982. Pós-graduação: Língua Portu- guesa (concluído em créditos das disciplinas) - UNESP 1992 Experiência de Ensino Superior de 1982 a 1985. UNESP: 1992 a 1994	CEE 149/81
Língua Inglesa I Língua Inglesa II Língua Inglesa IV	Alcivar Reimer	Professor Responsável	04 N/A	Graduação - Português - Inglês Universidade de Passo Fundo-RS Concluído: 1978 Pós-graduação: Inglês e Litera- turas - "Lato-Sensu" - Universi- dade Federal de Santa Catarina Concluído: 1981 Pós-graduação: Língua Alemã Zentrale Institutionen prolog II Gorb - Institut Nauchon - Alemanha - Concluído: 1986 FUNDESTE: 1982 a 1988 de 1990 a 1994	CEE 371/94

DISCIPLINA (s)	DOCENTE (s)	CATEGORIA FUNCIONAL	REGIME TRABALHO	ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADE	CURRICULUM VITAE (Síntese)	PARECER
Literatura Portuguesa I, II e III Literatura Brasileira I, II e III Literatura Infante Juvenil Filologia Prática de Ensino de 2o. Grau em Português e Literatura de Língua Portuguesa	Pedro Alberice da Rocha	Professor Responsável Autorizado Professor Responsável	20 h/a	Ensino Extensão	Graduação: Português - Inglês Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Valença - RJ - 1981 Pós-Graduação: 1) Literatura Brasileira. "Lato-Sensu" Fundação Educacional Severino Sombra - Vassouras-RJ - 1987 2) Língua Portuguesa - Fundação Educacional Severino Sombra-RJ - 1988. 3) Pós-Graduação: (Stricto-Sensu) em Literatura Brasileira Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Em fase de elaboração da dissertação. Experiência Ensino Superior UNOESC - 1993 a 1994.	CSF 16/90 CSF 16/90 CONSEPE 115/93 CON. 226/93
Literatura Inglesa I Literatura Inglesa II (Norte Americana) Prática de Ensino de 1o. Grau em Português/Inglês Prática de Ensino em Língua Inglesa Metodologia do Ensino de Inglês	Glicia Wentz	Professor Responsável	20 h/a	Ensino Extensão	Graduação: Português - 1984 Inglês - 1985 Universidade de Passo Fundo-RS Pós-Graduação: Literatura Brasileira (de 1986 a 1988) "Lato Sensu" - Universidade de Passo Fundo-RS Pós-Graduação: Inglês Mestrado-TEF-"The Teaching of English as a Foreign Language. Univ. de KENT-Inglaterra, 88 a 89 UNOESC - 1993 a 1994	CONSEPE 106/93 CONSEPE 191/93
Metodologia do Ensino de Português Língua Portuguesa VIII	Clélia Buriol Zanuzo	Professor Responsável	04 h/a	Ensino Extensão	Graduação: Português e Inglês Inst. de Ensino Superior Alto Uruguai - Frederico Westphalen Conclusão - 1982 Pós-Graduação: Língua Portuguesa - UNOESC - Chapecó - 1993 UNOESC - 1993 - 1994	CONSEPE 176/93
Língua Inglesa VI	Damir Saleta Galeazzi Forner	Professor Responsável	04 h/a	Ensino Extensão	Graduação: Licenciatura em Letras, Univ. Passo Fundo/RJ, 1971 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (Habilitação em Português, Inglês e Licenciatura), Santa Rosa-RS, 1979. "Programa Intensivo de Inglês na Universidade do Texas 1 em 1977 (totaliz. 180h/a curso) FUNDESTE-81/88-UNOESC-91/92-94	CEE 148/83

ANEXO E – Quadro Docente 2001

4. QUALIFICAÇÃO E REGIME DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE, INCLUINDO SÚMULA DO CURRÍCULO VITAE

Texto informando que todos os professores são celetistas. (enquadramento funcional)

PROFESSOR	TIT.	DISCIPLINAS	CREDENCIAMENTO	REGIME DE TRABALHO		CURRÍCULO VITAE - SINTÉTICO
				IES	CURSO	
Alice Nascimento	E	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	41/CONSEPE/91	40	04	G: Pedagogia – Fundação de Ensino do Desenvolvimento – 1981. E: Orientação Educacional – Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste – 1987.
Antonio Campagnolo	M	Literatura Portuguesa I Literatura Portuguesa II Literatura Portuguesa III Literatura Portuguesa IV	066/FUNDESTE/91 066/FUNDESTE/91 066/FUNDESTE/91 066/FUNDESTE/91	20	12	G: Licenciatura em Letras/Francês – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas PR – 1976 E: Língua Portuguesa – Universidade de Nova Iguaçu RJ – 1987 M: Educação – UNOESC / UFSC – 2000.
Ana Teresa Sperandio	E	Língua Inglesa Instrumental; Literatura Americana; Língua Inglesa I; Língua Inglesa II; Língua Inglesa III;		40	40	G: Letras Inglês/Português – PUC/SP – 1988; E: Literatura Brasileira – UNOESC – 1998;

Elza Antonia Vanin (em contratação – efetivou o processo seletivo)	E	Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Gramática da História Espanhola; Tradução; Introdução à Fonética e Fonologia da Língua Espanhola; Língua Literatura Espanhola I e II	Em processo de credenciamento			G: Letras Português/Inglês – UNOESC-Chapécó – 1997; G: Letras Magister Espanhol – 1999; E: Língua Espanhola – UNOESC/Xanxerê – 2000;
Eduardo Ferreira das Neves Filho	M	Filosofia da Linguagem	65/CONSEPE/2000	40	04	G: Filosofia – Universidade Católica de Pelotas – 1995. M: Filosofia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – 1999.
Gisela Weyrich Blanger	E	Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III	14/CONSEPE/97	horista	12	G: Letras – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – 1974. E: Metodologia da Leitura e Produção de Textos – URI – 1985.
Ione Slongo	E	Didática	51/CONSEPE/97	40	04	G: Licenciatura em Ciências – UPF – 1984. E: Metodologia do Ensino Superior – UNISINOS – 1990. E: Biologia – FENIC – 1991.
José Luiz Zambiasi	E	Língua Latina I, Língua Latina II, Língua Latina III	13/CONSEPE/97	40	04	G: Filosofia – FFCL Mogi das Cruzes SP. E: História – PUC-SP – 1993.

APROVADO
CONSELHO
30 Maio 2001

PROFESSOR	TIT.	DISCIPLINAS	CREDENCIAMENTO	REGIME DE TRABALHO		CURRICULUM VITAE - SINTÉTICO
				IES	CURSO	
Juçara Wolf	M	História da Região	Em processo de Credenciamento	40	04	G: Licenciatura em História – UFSC – 1993. E: História – UFSC – 1995.
Juceli Lovatto	M	Língua Portuguesa VI	011/CONSEPE/94	40	04	G: Licenciatura em Letras – CESE Erechim RS – 1983. E: Língua Portuguesa – UNOESC – 1993. E: Comunicação Social – UNOESC – 1996. M: Comunicação Social – UNESP – 1998.
Kátia Galassini	E	Psicologia da Educação	71/CONSEPE/95	Horista	04	G: Licenciatura em Pedagogia – FUNDESTE – 1989. E: Psicopedagogia – PUC – 1991.
Liane Gerhardt	M	Oficina – Introdução à Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Língua Inglesa II, Estágio I, Estágio II, Língua Inglesa V, Aquisição de Língua Estrangeira, Estágio III, Oficina – Compreensão e produção Escrita em Língua Inglesa, Língua Inglesa VI, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Pesquisa em Letras II, Estágio IV, Oficina – Tópicos para debates em Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa no Ensino Médio, Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Tradução, Oficina – Produção de texto em nível avançado em Língua Inglesa.	08/CONSEPE/95 13/CONSEPE/97 65/CONSEUN/2000	40	40	G: Letras Português/Inglês – UFSM – 1993. E: O ensino de inglês como língua estrangeira – UNOESC – 1996. M: Lingüística Aplicada – PUC RS – 1996.

APROVADO
CONSEPE
30 Maio 2001

312

PROFESSOR	TIT.	DISCIPLINAS	CREDENCIAMENTO	REGIME DE TRABALHO		CURRICULUM VITAE - SINTÉTICO
				IES	CURSO	
Marizete Bortolanza Spessato	E	Metodologia do Ensino de Português, Prática de Ensino de Língua Portuguesa	Em processo de Credenciamento	40	20	G: Pedagogia – UNOESC – 1991. E: Comunicação Social – IMS – 1995. E: Produção de Textos – UNOESC – 1997.
Mary Neiva Surdi	M	Lingüística II, Lingüística III, Lingüística IV, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	80/CONSEPE/97	40	28	G: Licenciatura Plena em Letras – UNOESC Chapecó – 1994. E: Língua Portuguesa – UNOESC Xanxerê + 1996. E: O ensino de inglês como língua estrangeira – UNOESC Chapecó – 1997. M: Lingüística – UFSC – 1998.
Mary Stela Surdi	M	Lingüística II, Língua Portuguesa III, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	034/CONSEPE/96 80/CONSEPE/97	40	36	G: Licenciatura Plena em Letras – UNOESC Chapecó – 1994. E: Língua Portuguesa – UNOESC Xanxerê – 1996. E: O ensino de inglês como língua estrangeira – UNOESC Chapecó – 1997. M: Lingüística – UFSC – 1998.

APROVADO
CONSEUN
30 Maio 2001

313

PROFESSOR	TIT.	DISCIPLINAS	CREDENCIAMENTO	REGIME DE TRABALHO		CURRICULUM VITAE - SINTÉTICO
				IES	CURSO	
Oneida Maria Ragnini Belusso	M	Língua Portuguesa IV, Oficina - Redação Acadêmica, Língua Portuguesa VII, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	219/CEE/83 Em processo de Credenciamento	40	24	G: Licenciatura Plena em Letras - UPF - 1976. G: Pedagogia - FAFI - 1982. E: Língua Portuguesa - Redação - Universidade Católica de Minas Gerais - 1982. E: Educação Popular - UNOESC - 1991. M: Educação - IPLAC - 2000.
Raque Maysa Keller	M	Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, Oficina - Panorama Cultural, Histórico e Social das Literaturas de Língua Inglesa, Língua Inglesa IV, Literatura de Língua Inglesa I, Oficina - Literatura e Cinema, Literatura de Língua Inglesa II, Literatura de Língua Inglesa III, Estágio IV, Língua Inglesa VII, Literatura de Língua Inglesa IV, Poesia de Língua Inglesa I, Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa no Ensino Médio, Poesia de Língua Inglesa II, Cultura Inglesa, Oficina - Inglês através da música.	119/CONSUN/2000	40	40	G: Ciências Contábeis - UNIOEST PR - 1992. M: Inglês e Literatura de Língua Inglesa - UFSC - 2000.

APROVADO
CONSUN
30/MAIO 2001

314

PROFESSOR	TIT.	DISCIPLINAS	CREDENCIAMENTO	REGIME DE TRABALHO		CURRICULUM VITAE - SINTÉTICO
				IES	CURSO	
Rosa Maria Cominetti	M	Literatura Brasileira I, Literatura Brasileira II, Literatura Brasileira III, Literatura Brasileira IV, Prática de Ensino do Português no Ensino Fundamental e Médio	041/UNOESC/92	40	40	G: Licenciatura em Letras - FAFI Palmas PR - 1988. E: Literatura Brasileira - FESS Rio de Janeiro - 1989. M: Letras: Teoria Literária - UFSC 1996.
Selma Maria Frazói de Ayala	E	Língua Espanhola I, Língua Espanhola II, Língua Espanhola III, Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, Estágio IV, Prática de Ensino de Língua Espanhola e da Literatura da Língua Espanhola no Ensino Médio, Prática de Ensino de Língua Espanhola e da Literatura da Língua Espanhola no Ensino Fundamental, Literaturas dos Países do Mercosul, Cultura da Península Ibérica, Língua Instrumental I.	09/CONSEPE/99	30	30	G: Letras - FC FCL Bagé - 1978. G: Letras: Habilitação para o Ensino do Espanhol - UNIVALI - 1996. E: Inglês - UFP - 1990.
Sérgio Luis Perch	M	Introdução à Filosofia	Em processo de Credenciamento	40	04	G: Filosofia - Universidade Federal de Santa Maria - 1997. M: Filosofia - Universidade Federal de Santa Maria - 2000.
Tirza Myga Garcia	M	Língua Portuguesa I, Lingüística I	76/CONSUN/2000	40	22	G: Bacharel em Letras - UFRGS - 1986. M: Estudos da Linguagem: Teorias do Texto do Discurso - UFRGS - 2000.

APROVADO
CONSUN
30/MAIO 2001

315

ANEXO F – Matriz Curricular 1, formulada na implantação do Curso em 1990

QUADRO 01

GRADE CURRICULAR DA LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS - PERÍODO 1990/91

SEM	DISCIPLINAS	HS/AULA	CREDITOS
5o	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	04
	Metodologia Científica I	45	03
	Filosofia Geral	45	03
	Sociologia Geral	45	03
	Psicologia Geral	45	03
	Matemática I	60	04
	Educação Física (Prát. Desp.)	30	02
	Estudo de Prob. Brasileiros I	30	02
	SUB-TOTAL	360	24
	LÍNGUA PORTUGUESA II	60	04
Língua Inglesa I	45	03	
Língua Latina	90	06	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o grau	60	04	
Psicologia da Educação I	60	04	
Estudos dos Problemas Brasileiros II	30	02	
SUB-TOTAL	360	24	
6o	Língua portuguesa III	60	04
	Língua Inglesa II	60	04
	Psicologia da Educação II	60	04
	Didática	60	04
	Teoria da Literatura I	60	04
	Cultura Brasileira	45	03
	Educação Física II	15	01
	SUB-TOTAL	360	24
	Língua Portuguesa IV	60	04
	Língua Inglesa III	60	04
Linguística I	60	04	
Teoria da Literatura I	60	04	
Psicologia da Educação III	60	04	
Literatura Portuguesa I	60	04	
SUB-TOTAL	360	24	
7o	Língua Portuguesa V	60	04
	Língua Inglesa IV	60	04
	Linguística II	60	04
	Literatura Portuguesa II	60	04
	Literatura Brasileira I	60	04
	Didática Especial I	60	04
	(de Língua Portuguesa)	60	04
	SUB-TOTAL	360	24
	Língua Portuguesa VI	60	04
	Língua Inglesa V	60	04
Literatura Brasileira II	60	04	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2o grau	60	04	
Didática Especial II	45	03	
(de Língua portuguesa)	45	03	
Prática de Ensino do Curso de Letras I (Estágio Superv.)	60	04	
SUB-TOTAL	345	23	
8o	Língua Portuguesa VII	60	04
	Língua Inglesa VI	60	04
	Literatura Brasileira III	60	04
	Literatura Inglesa I	75	05
	Didática Especial II	45	03
	(de Língua Inglesa)	45	03
	Prática de Ensino de 2 grau (Estágio Superv. Inglês/Port.)	60	04
	SUB-TOTAL	360	24
	Literatura Inglesa II (Norte Americana)	75	05
	Didática Especial IV	60	04
(de Língua Inglesa)	60	04	
Prática Ensino de 2 grau (estágio superv. Inglês/Port.)	150	10	
SUB-TOTAL	285	19	
TOTAL	2.790	186	

16

QUADRO 01

GRADE CURRICULAR DA LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS - PERÍODO 1990/91

SEM	DISCIPLINAS	HS/AULA	CREDITOS
1o	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	04
	Metodologia Científica I	45	03
	Filosofia Geral	45	03
	Sociologia Geral	45	03
	Psicologia Geral	45	03
	Matemática I	60	04
	Educação Física (Prát. Desp.)	30	02
	Estudo de Prob. Brasileiros I	30	02
	SUB-TOTAL	360	24
	LÍNGUA PORTUGUESA II	60	04
Língua Inglesa I	45	03	
Língua Latina	90	06	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o grau	60	04	
Psicologia da Educação I	60	04	
Estudos dos Problemas Brasileiros II	30	02	
SUB-TOTAL	360	24	
2o	Língua portuguesa III	60	04
	Língua Inglesa II	60	04
	Psicologia da Educação II	60	04
	Didática	60	04
	Teoria da Literatura I	60	04
	Cultura Brasileira	45	03
	Educação Física II	15	01
	SUB-TOTAL	360	24
	Língua Portuguesa IV	60	04
	Língua Inglesa III	60	04
Linguística I	60	04	
Teoria da Literatura I	60	04	
Psicologia da Educação III	60	04	
Literatura Portuguesa I	60	04	
SUB-TOTAL	360	24	
3o	Língua Portuguesa V	60	04
	Língua Inglesa IV	60	04
	Linguística II	60	04
	Literatura Portuguesa II	60	04
	Literatura Brasileira I	60	04
	Didática Especial I	60	04
	(de Língua Portuguesa)	60	04
	SUB-TOTAL	360	24
	Língua Portuguesa VI	60	04
	Língua Inglesa V	60	04
Literatura Brasileira II	60	04	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2o grau	60	04	
Didática Especial II	45	03	
(de Língua portuguesa)	45	03	
Prática de Ensino do Curso de Letras I (Estágio Superv.)	60	04	
SUB-TOTAL	345	23	
4o	Língua Portuguesa VII	60	04
	Língua Inglesa VI	60	04
	Literatura Brasileira III	60	04
	Literatura Inglesa I	75	05
	Didática Especial II	45	03
	(de Língua Inglesa)	45	03
	Prática de Ensino de 2 grau (Estágio Superv. Inglês/Port.)	60	04
	SUB-TOTAL	360	24
	Literatura Inglesa II (Norte Americana)	75	05
	Didática Especial IV	60	04
(de Língua Inglesa)	60	04	
Prática Ensino de 2 grau (estágio superv. Inglês/Port.)	150	10	
SUB-TOTAL	285	19	
TOTAL	2.790	186	

15

ANEXO G – Matriz Curricular 2, reformulada com a assessoria de um linguista em 1991

QUADRO 02

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS
(Aprovado pelo CFE - Parecer n. 318/91)

FASE	CODIGO	DISCIPLINAS	H/A	CRED	PRÉ-REQ.
1o	70.003	Língua Portuguesa I	60	04	
	31.004	Metodologia Científica	60	04	
	20.002	Filosofia I	60	04	
	31.013	Sociologia Geral	60	04	
	31.010	Psicologia Geral	60	04	
	61.002	Educação Física	30	02	
	31.029	Estudo de Problemas Brasileiros I	30	02	
		SUB-TOTAL	360	24	

17

FASE	CODIGO	DISCIPLINAS	H/A	CRED	PRÉ-REQ.
2o	70.005	Língua Portuguesa I	60	04	
	70.013	Língua Inglesa I	60	04	
	70.019	Língua Latina I	60	04	
	70.038	Produção de Texto I	60	04	
	70.021	Linguística I	60	04	
	61.003	Educação Física II	30	02	
	31.030	Estudo de Problemas Brasileiros II	30	02	
		SUB-TOTAL	360	24	
3o	70.007	Língua Portuguesa III	60	04	
	70.014	Língua Inglesa II	60	04	
	70.039	Produção de Textos II	60	04	
	70.020	Língua Latina II	60	04	70.019
	70.026	Teoria da Literatura I	60	04	
	70.022	Linguística II	60	04	70.021
		SUB-TOTAL	360	24	
4o	70.008	Língua Portuguesa IV	60	04	
	70.015	Língua Inglesa III	60	04	
	70.023	Linguística III	60	04	70.021
	70.027	Teoria da Literat. III	60	04	
	20.020	Psicologia da Educação	60	04	31.010
	70.028	Literatura Portug. I	60	04	70.026
		SUB-TOTAL	360	24	
5o	70.009	Língua Portuguesa V	60	04	
	70.016	Língua Portuguesa IV	60	04	
	70.024	Linguística Aplicada	60	04	
	70.029	Literatura Portug. II	60	04	70.023
	70.031	Literatura Brasil. I	60	04	
	20.022	Psicologia da Educ. III	60	04	31.010
		SUB-TOTAL	360	24	

18

FASE	CODIGO	DISCIPLINAS	H/A	CRÉD.	PRÉ-REQ.
6o	70.010	Língua Portuguesa VI	60	04	
	70.017	Língua Inglesa V	60	04	
	70.030	Literatura Portug. III	60	04	70.026
	70.032	Literatura Brasileira II	60	04	70.026
	20.032	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1.º e 2.º graus I	60	04	
	20.025	Didática I	60	04	
		SUB-TOTAL	360	24	
7o	70.011	Língua Portuguesa VII	60	04	
	70.018	Língua Inglesa VI	60	04	
	70.033	Literatura Brasileira III	60	04	70.026
	70.037	Literatura Infante Juvenil	60	04	
	70.034	Literatura Inglesa I	60	04	70.017
	21.017	Metodologia do Ensino de Português	60	04	70.003
					70.007
					70.008
					70.009
					70.010
		SUB-TOTAL	360	24	
8o	70.012	Língua Portuguesa VIII	60	04	21.017
	70.035	Literatura Inglesa II (Norte-Americana)	60	04	70.034
	70.040	Filologia	60	04	
	21.009	Metodologia do Ensino de Inglês	60	04	70.034
	21.033	Prática de Ensino de 1.º Grau em Português/Inglês	105	07	70.012
		SUB-TOTAL	345	23	

19

ANEXO H – Matrícula Curricular 3 - Reformulação curricular de 1997

GRADE CURRICULAR PROPOSTA

FASE	CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITO	H/A	PRÉ-REQUISITO
1	01	Língua Portuguesa I	04	60	
	02	Produção de Textos I	04	60	
	03	Teoria da Literatura I	02	30	
	04	Literatura Brasileira I	02	30	
	05	Metodologia Científica	04	60	
	06	Língua Inglesa I	04	60	
		SOMATÓRIOS	20	300	
2	07	Língua Portuguesa II	04	60	
	08	Produção de Textos II	04	60	
	09	Língua Inglesa II	04	60	
	10	Literatura Brasileira II	04	60	
	11	Teoria da Literatura II	04	60	
			SOMATÓRIOS	20	300
3	12	Língua Portuguesa III	04	60	
	13	Língua Inglesa III	04	60	
	14	Língua Latina	04	60	
	15	Literatura Brasileira III	04	60	
	16	Filosofia	04	60	
			SOMATÓRIOS	20	300
4	17	Linguística I	04	60	
	18	Língua Portuguesa IV	04	60	
	19	Língua Inglesa IV	04	60	
	20	Psicologia da Educação	04	60	
	21	Literatura Portuguesa I	04	60	
			SOMATÓRIOS	20	300
5	22	Língua Portuguesa V	04	60	
	23	Língua Inglesa V	04	60	
	24	Linguística II	04	60	
	25	Literatura Portuguesa II	04	60	
	26	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1. e 2. Graus	04	60	
			SOMATÓRIOS	20	300

6	27	Língua Portuguesa VI	04	60	
	28	Língua Inglesa VI	04	60	
	29	Linguística Aplicada ao Ensino	04	60	
	30	Literatura de Língua Inglesa I	04	60	
	31	Literatura Infanto-Juvenil	04	60	
			SOMATÓRIOS	20	300
7	32	Língua Portuguesa VII	04	60	
	33	Língua Inglesa VII	04	60	
	34	Literatura da Língua Inglesa II	04	60	
	35	Metodologia do Ensino de Português	04	60	01, 07, 12, 18, 22, 27, 32,
	36	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	04	60	06, 09, 13, 19, 23, 28, 30, 33, 34
			SOMATÓRIOS	20	60
8	37	Didática	04	60	
	38	Prática do Ensino de Português no 1. e 2. Graus	10	150	01 a 36
	39	Prática de Ensino de Língua Inglesa no 1. e 2. Graus	10	150	01 a 36
			SOMATÓRIOS	24	360

ANEXO I - Matriz curricular 4: criação de novas habilitações com assessoria de um grupo de professores em 2001

APPROVADO
CONSOR
30 MAIO 2001

Grade Curricular						
Período	Nº Ordem	Código	Disciplina	Créd	H/a	Pré Requis.
1º	01		Língua Portuguesa I	04	60	
	02		Língua Latina I	02	30	
	03		Linguística I	04	60	
	04		Teoria da Literatura I	04	60	
	05		Introdução à Filosofia	02	30	
	06		Literatura Universal	02	30	
	07		História da Região	02	30	
	08		Seminário Temático I	01	15	
	09		Oficina: Expressão Oral	01	15	
	Sub-Total			22	330	
2º	10		Língua Portuguesa II	04	60	
	11		Língua Latina II	02	30	02
	12		Teoria da Literatura II	04	60	
	13		Linguística II	04	60	03
	14		Pesquisa em Letras I	02	30	
	15		Filosofia da Linguagem	02	30	
	16		Literatura Infantil e Juvenil Clássica	02	30	
	17		Seminário Temático II	01	15	
	18		Oficina - Leitura: Produção de Sentidos	01	15	
	Sub-Total			22	330	
3º	19		Língua Portuguesa III	04	60	
	20		Língua Latina III	04	60	02, 11
	21		Linguística III	04	60	03, 13
	22		Didática	04	60	
	23		Literatura Portuguesa I	04	60	
	24		Seminário Temático III	01	15	
	25		Prática de Ensino I	02	30	
	26		Oficina - Ferramentas Multimídias	01	15	

118

APPROVADO
CONSOR
30 MAIO 2001

Sub-Total			24	360		
4º	27		Língua Portuguesa IV	04	60	
	28		Linguística IV	04	60	03 13 21
	29		Literatura Brasileira I	04	60	
	30		Psicologia da Educação	04	60	
	31		Literatura Portuguesa II	04	60	
	32		Prática de Ensino II	02	30	
	33		Seminário de Pesquisa I	01	15	
	34		Oficina - Português para estrangeiros	01	15	
Sub-Total			24	360		
5º	35		Língua Portuguesa V	04	60	
	36		Pesquisa em Letras II	02	30	14
	37		Literatura Portuguesa III	02	30	
	38		Literatura Brasileira II	04	60	
	39		Metodologia do Ensino da Língua	04	60	
	40		Língua Estrangeira Instrumental I	04	60	
	41		Prática de Ensino III	02	30	
	42		Seminário de Pesquisa II	01	15	
43		Oficina - Crítica Literária	01	15		
Sub-Total			24	360		
6º	44		Língua Portuguesa VI	04	60	
	45		Literatura Brasileira III	04	60	
	46		Metodologia do Ensino de Literatura	04	60	
	47		Literatura Portuguesa IV	02	30	
	48		Língua Estrangeira Instrumental II	04	60	
	49		Pesquisa em Letras III	02	30	14, 36
	50		Prática de Ensino IV	02	30	
	51		Seminário de Pesquisa III	01	15	
52		Oficina - Redação Acadêmica	01	15		
Sub-Total			24	360		

119

APPROVADO
CONSOR
30 MAIO 2001

7º	53		Língua Portuguesa VII	04	60	
	54		Literatura Brasileira IV	04	60	
	55		Língua Estrangeira/Opcionais	08	120	
	56		Prática de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Fundamental	06	90	22 39 46
	57		Seminário Temático I	01	15	
	58		Seminário de Pesquisa IV	01	15	
	59		Oficina - Revisão de Texto	01	15	
Sub-Total			25	375		
8º	60		Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	04	60	
	61		Língua Estrangeira/Opcional	08	120	
	62		Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	04	60	
	63		Prática de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Médio	06	90	22 39 46
	64		Seminário Temático II	01	15	56
	65		Seminário de Pesquisa V	01	15	
	66		Oficina - LIBRAS (Educação Especial)	01	15	
Sub-Total			25	375		

	Créditos	Carga Horária
Total	190	2850

Obs: Para concluir o curso, o acadêmico deverá integralizar à grade curricular, no mínimo quatro disciplinas alternativas e 120 horas de atividades complementares.

* Configura-se pré-requisito paralelo teste de nívelamento e/ou conhecimento prévio.

120

ANEXO J - Matriz curricular 5: reformulação curricular de 2003

INOCHAPECO
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ
 sancionada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de Agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002.

ADRO COMPARATIVO ENTRE A MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA EM 2001 E A MATRIZ CURRICULAR ATUAL – Habilitação Letras Língua Portuguesa:
 Letras

MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA EM 2001							MATRIZ CURRICULAR ATUAL						
Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd	Carga Hor.	Pré-Req	Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd	Carga Hor.	Pré-Req
1º	01	8020073	Teoria Da Literatura I	4	60		1º	01	8020283	Teoria Da Literatura I	4	60	
1º	02	8020074	Língua Portuguesa I	4	60		1º	02	8020074	Língua Portuguesa I	4	60	
1º	03	8020075	Língua Latina I	2	30		1º	03	8020284	Língua Latina I	2	30	
1º	04	8020090	Oficina: Expressão Oral	1	15		1º	04	8020090	Oficina: Expressão Oral	1	15	
1º	05	8010013	Linguística I	4	60		1º	05	8010027	Linguística I	4	60	
1º	06	7050038	História da Região	2	30		1º	06	7050038	História da Região	2	30	
1º	07	7010063	Introdução à Filosofia	2	30		1º	07	7010153	Introdução à Filosofia	2	30	
1º	08	8020089	Seminário Temático I	1	15		1º	08	8020089	Seminário Temático I	1	15	
1º	09	8020088	Literatura Universal	2	30		1º	09	8020285	Literatura Universal	2	30	
			TOTAL	22	330		1º	10	7010160	Metodologia Científica	2	30	
2º	11	8020076	Língua Portuguesa II	4	60		2º	11	8020076	Língua Portuguesa II	4	60	
2º	12	8020095	Oficina: Leitura – Prod. de Sentidos	1	15		2º	12	8020095	Oficina: Leitura – Prod. de Sentidos	1	15	
2º	13	8020166	Literatura Infantil e Juvenil Clássica	2	30		2º	13	8020166	Literatura Infantil e Juvenil Clássica	2	30	
2º	14	8010011	Filosofia da Linguagem	2	30		2º	14	7010162	Filosofia da Linguagem	2	30	
2º	15	8020092	Pesquisa em Letras I	2	30		2º	15	8020092	Pesquisa em Letras I	2	30	
2º	16	8010010	Linguística II	4	60	05	2º	16	8010028	Linguística II	4	60	05
2º	17	8020077	Teoria da Literatura II	4	60		2º	17	8020077	Teoria da Literatura II	4	60	01
2º	18	8020094	Seminário Temático II	1	15		2º	18	8020094	Seminário Temático II	1	15	
2º	19	8020091	Língua Latina II	2	30	03	2º	19	8020286	Língua Latina II	2	30	03
			TOTAL	22	330				TOTAL		22	330	
3º	20	8020079	Literatura Portuguesa I	4	60		3º	20	8020079	Literatura Portuguesa I	4	60	
3º	21	8020099	Oficina: Ferramentas Multimídias	1	15		3º	21	8020099	Oficina: Ferramentas Multimídias	1	15	
3º	22	7080158	Didática	4	60		3º	22	7080695	Didática	4	60	
3º	23	8020097	Seminário Temático III	1	15				RETIRADO				
3º	24	8020163	Língua Portuguesa III	4	60		3º	23	8020287	Língua Portuguesa III	4	60	
3º	25	8020161	Prática de Ensino I	2	30		3º	24	8020288	Estágio I	3	45	
3º	26	8020096	Língua Latina III	4	60	03,19	3º	25	7080696	Políticas de Gestão da Educ. Básica	4	60	05,16
3º	27	8010012	Linguística III	4	60	05,16	3º	26	8010029	Linguística III	4	60	05,16
			TOTAL	24	360				TOTAL		24	360	

UNOCHAPECÓ

NIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ

credenciada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de Agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002.

MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA EM 2001

MATRIZ CURRICULAR ATUAL

Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	Carga Hor.	Pré-Req	Per	N.º	Código	Disciplina	Créd.	Carga Hor.	Pré-Req
4º	29	8010014	Linguística IV	4	60	05,16,29	4º	28	8010030	Linguística IV	4	60	05,16,26
4º	30	8020162	Prática de Ensino II	2	30		4º	29	8020290	Estágio II	4	60	24
4º	31	7080161	Psicologia da Educação	4	60		4º	30	7080697	Psicologia da Educação	4	60	
4º	32	8020102	Oficina - Português para estrangeiros	1	15					RETIRADO			
4º	33	8020101	Seminário de Pesquisa I	1	15		4º	31	8020101	Seminário de Pesquisa I	1	15	
4º	34	8020080	Língua Portuguesa IV	4	60		4º	32	8020291	Língua Portuguesa IV	4	60	
4º	35	8020082	Literatura Portuguesa II	4	60		4º	33	8020082	Literatura Portuguesa II	4	60	
			TOTAL	24	360					TOTAL	25	375	
5º	36	8020083	Língua Portuguesa V	4	60		5º	34	8020292	Língua Portuguesa V	4	60	15
5º	37	8020167	Pesquisa em Letras II	2	30	15	5º	35	8020167	Pesquisa em Letras II	2	30	
5º	38	8020164	Língua Estrangeira Instrumental I	4	60					RETIRADO			
5º	39	8020084	Literatura Brasileira II	4	60		5º	36	8020293	Literatura Brasileira II	4	60	
5º	40	8020105	Metodologia do Ensino da Língua	4	60		5º	37	8020294	Metodologia do Ensino da Língua	4	60	24,29
5º	41	8020106	Prática de Ensino III	2	30		5º	38	8020295	Estágio III	4	60	
5º	42	8020108	Oficina - Crítica Literária	1	15		5º	39	8020108	Oficina - Crítica Literária	1	15	
5º	43	8020107	Seminário de Pesquisa II	1	15		5º	40	8020107	Seminário de Pesquisa II	1	15	
5º	44	8020104	Literatura Portuguesa III	2	30		5º	41	8020104	Literatura Portuguesa III	2	30	
			TOTAL	24	360					TOTAL	22	330	
6º	45	8020086	Literatura Brasileira III	4	60		6º	42	8020296	Literatura Brasileira III	4	60	
6º	46	8020085	Língua Portuguesa VI	4	60		6º	43	8020297	Língua Portuguesa VI	4	60	
6º	47	8020165	Língua Estrangeira Instrumental II	4	60					RETIRADO			
6º	48	8020114	Oficina - Redação Acadêmica	1	15		6º	44	8020114	Oficina - Redação Acadêmica	1	15	
6º	49	8020109	Metodologia do Ensino da Literatura	4	60		6º	45	8020109	Metodologia do Ensino da Literatura	4	60	
6º	50	8020111	Pesquisa em Letras III	2	30	15,37	6º	46	8020111	Pesquisa em Letras III	2	30	15,35
6º	51	8020112	Prática de Ensino IV	2	30		6º	47	8020298	Estágio IV	4	60	24,29,38
6º	52	8020113	Seminário de Pesquisa III	1	15		6º	48	8020113	Seminário de Pesquisa III	1	15	
6º	53	8020110	Literatura Portuguesa IV	2	30		6º	49	8020110	Literatura Portuguesa IV	2	30	
			TOTAL	24	360					TOTAL	22	330	
7º	54	8020087	Língua Portuguesa VII	4	60		7º	50	8020299	Língua Portuguesa VII	4	60	
7º	55	8020115	Literatura Brasileira IV	4	60		7º	51	8020300	Literatura Brasileira IV	4	60	

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ - NÚCLEO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOCHAPECO

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ

criada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de Agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002.

MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA EM 2001

MATRIZ CURRICULAR ATUAL

Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd	Carga Hor.	Pré-Req	Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd	Carga Hor.	Pré-Req
7º	56	8020118	Seminário Temático IV	1	15		7º	52	7080698	Seminário Temático III – Educação de Jovens e Adultos	1	15	
7º	57	8020119	Seminário de Pesquisa IV	1	15		7º	53	8020119	Seminário de Pesquisa IV	1	15	
7º	58	8020120	Oficina - Revisão de Texto	1	15		7º	54	8020120	Oficina - Revisão de Texto	1	15	
7º	59	8020116	Língua Estrangeira	4	60		7º	55	9000004	Disciplina Optativa I	4	60	
7º	60		Disciplina Optativa	4	60					RETIRADO			
7º	61	8020117	Prática do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Fundamental	6	90	22,40	7º	56	8020301	Estação V	6	90	22,24,28 7,38,4
			TOTAL	25	375					TOTAL	21	315	
8º	62	8020121	Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	4	60		8º	57	8020302	Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	4	60	
8º	63	7080159	Oficina - Libras (Educ. Esp.)	1	15		8º	58	7080699	Oficina: Educação Especial	01	15	
8º	64	7080162	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4	60		8º	59	8020303	Floresta	4	60	03,19
8º	65	8020122	Língua Estrangeira	4	60		8º	60	9000012	Disciplina Optativa II	4	60	
8º	66		Disciplina Optativa	4	60					RETIRADO			
8º	67	8020123	Prática de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Médio	6	90	22,40,61	8º	61	8020304	Estágio VI	6	90	22,24,28 7,38,47,
8º	68	8020124	Seminário Temático V	1	15		8º	62	7030036	Seminário Temático IV – Ed. Indígena	1	15	
8º	69	8020125	Seminário de Pesquisa V	1	15		8º	63	8020125	Seminário de Pesquisa V	1	15	
			TOTAL	25	375					TOTAL	21	315	
			Total de Créditos	190						Total de Créditos	181		
			Total de Horas	2.850						Total de Horas	2.715		
			Atividade Curricular Complementar	120						Atividade Curricular Complementar	14	210	
			TOTAL GERAL	2.970						TOTAL GERAL	195	2.925	

ANEXO K - Matriz curricular 6: reformulação curricular de 2006



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de Agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002.

5.3 Quadro Comparativo da matriz curricular atual e da proposta

MATRIZ CURRICULAR ATUAL						MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA									
Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	Carga Horária	Pré Req.	Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	C/H	Pré Req.		
1.º	01	802	Teoria da Literatura I	4	60		1.º	01	701	Metodologia Científica	2	30			
	02	802	Língua Portuguesa	4	60			02	802	Leitura e Produção de Textos	4	60			
	03	802	Língua Latina	2	30			03	801	Estudos Linguísticos I*	4	60			
	04	802	Oficina: Expressão Oral	1	15			04	802	Literatura do Presente*	4	60			
	05	801	Linguística I*	4	60			05	802	Criação Literária*	2	30			
	06	705	História da Região	2	30			06	802	Estudos Gramaticais*	2	30			
	07	701	Introdução à Filosofia	2	30			07	802	Literatura Infantil I	2	30			
	08	802	Seminário Temático I	1	15										
	09	802	Literatura Universal	2	30										
	10	701	Metodologia Científica*	2	30										
			Subtotal	24	360					Subtotal	20	330			
2.º	11	802	Língua Portuguesa II	4	60		2.º	08	708	Tecnologias da Educação*	4	60			
	12	802	Oficina: Leitura - Produção de Sentidos	1	15			09	802	Literatura	2	30			
	13	802	Literatura Infantil e Juvenil Clássica	2	30			10	802	História da Literatura*	4	60			
	14	701	Filosofia da Linguagem	2	30			11	801	Estudos Linguísticos II*	4	60			
	15	802	Pesquisa em Letras I	2	30			12	802	Leitura e Produção de Textos II - Fatores de Textualidade*	4	60			
	16	801	Linguística II*	4	60	05		13	802	Literatura Portuguesa I*	3	45			
	17	802	Teoria da Literatura II	4	60	01									
	18	802	Seminário Temático II	1	15										
	19	802	Língua Latina II	2	30	03									
			Subtotal	22	330					Subtotal	21	315			
3.º	20	802	Literatura Portuguesa I	4	60		3.º	14	702	Sociologia Geral	2	30			
	21	802	Oficina: Ferramentas Multimídias	1	15			15	701	Filosofia Geral	3	45			
	22	706	Didática**	4	60			16	802	Leitura e Produção de Textos III - Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*	3	45			
	23	802	Língua Portuguesa III*	4	60			17	801	Sociolinguística*	3	45			
	24	802	Estágio I	3	45			18	802	Teoria da Literatura I	4	60			
	25	706	Políticas e Gestão da Educação Básica**	4	60			19	802	Literatura Brasileira I*	3	45			
	26	801	Linguística III*	4	60	05, 16		20	802	Literatura Portuguesa II*	3	60			
				Subtotal	22	330						Subtotal	21	315	

3
2006ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESAAPROVADO
CONSUN

2006

MATRIZ CURRICULAR ATUAL							MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA						
Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	Carga Horária	Pré Req.	Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	C/H	Pré Req.
	27	802	Subtotal	24	360			21	708	Subtotal	21	315	
			Literatura Brasileira I*	4	60					Filosofia da Educação	2	60	
	28	801	Linguística IV*	4	60	05, 16, 26		22	708	Sociologia da Educação	2	60	
4.º	29	802	Estágio II	4	60	24	4.º	23	708	Psicologia da Educação*	4	60	
	30	708	Psicologia da Educação**	4	60			24	802	Teoria da Literatura II	4	60	
	31	802	Seminário de Pesquisa I	1	15			25	802	Literatura Brasileira II*	4	60	
	32	802	Língua Portuguesa IV*	4	60			26	802	Leitura e Produção de Textos-Morfologia da Língua Portuguesa*	4	60	
	33	802	Literatura Portuguesa II	4	60			27	801	Linguística Aplicada*	4	60	
			Subtotal	25	375					Subtotal	24	360	
	34	802	Língua Portuguesa V*	4	60			28	708	Didática*	4	60	
	35	802	Pesquisa em Letras II	2	30			29	708	Política e Gestão da Educação Básica	3	45	
	36	802	Literatura Brasileira II*	4	60			30	802	Estágio I	5	75	28
5.º	37	802	Metodologia do Ensino da língua**	4	60		5.º	31	802	Leitura e Produção V- Síntaxe da Língua	4	60	
	38	802	Estágio III	4	60	24, 29		32	802	Teoria da Literatura III	2	30	
	39	802	Oficina- Crítica Literária	1	15			33	802	Literatura Brasileira III*	4	60	
	40	802	Seminário de Pesquisa II	1	15								
	41	802	Literatura Portuguesa III	2	30								
			Subtotal	22	330					Subtotal	22	330	
	42	802	Literatura Brasileira III*	4	60			34	102	Estatística	4	60	
	43	802	Língua Portuguesa VI*	4	60			35	708	Fundamentos da Educação Especial	2	30	
	44	802	Oficina- Redação Acadêmica	1	15			36	802	Estágio II	6	90	30, 38, 39
6.º	45	802	Metodologia do Ensino da Literatura**	4	60		6.º	37	802	TCC I	2	30	
	46	802	Pesquisa em Letras III	2	30	15, 35		38	802	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*	3	45	
	47	802	Estágio IV	4	60	24, 29, 38		39	802	Metodologia do Ensino da Literatura*	3	45	
	48	802	Seminário de Pesquisa III	1	15			40	802	Literatura Brasileira IV*	4	60	
	49	802	Literatura Portuguesa IV	2	30					Subtotal			
			Subtotal										

ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA

CONSUMO
23 OUT. 2006

NOCHAPECÓ

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ

autorizada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de Agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002.

MATRIZ CURRICULAR ATUAL						MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA							
er.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	Carga Horária	Pré Req.	Per.	N.º	Código	Disciplina	Créd.	C/H	Pré Req.
50	802		Língua Portuguesa VII*	4	60			41	703	Antropologia das Sociedades Indígenas e afrodescendentes no Brasil	4	60	30, 36, 38, 39
51	802		Literatura Brasileira IV*	4	60			42	802	Estágio III	8	120	30, 36, 38, 39
52	802		Seminário Temático III - Educação de Jovens e Adultos*	1	15		7.º	43	802	TCC II	2	30	37
53	802		Seminário de Pesquisa IV	1	15			44	802	Literatura Infantil II*	2	30	
54	802		Oficina - Revisão de Texto	1	15			45	801	Análise do Discurso*	3	45	
55			Optativa	4	60			46	802	Produção de Textos Científicos	2	30	
56	802		Estágio V	6	90	22, 24, 29, 37, 38, 47		47	708	Seminário de Educação de Jovens e Adultos	1	15	
Subtotal				21	315			Subtotal			22	330	
57	802		Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*	4	60			48	705	História Cultural e Patrimônios Regionais	2	30	
58	708		Oficina: Educação Especial*	1	15			49	205	Seminário- Relação Homem, Natureza e Educação Ambiental	1	15	
59	802		Filologia	4	60			50	802	Estágio IV	8	120	30, 36, 38, 39, 42
60			Optativa	4	60		8.º	51	802	TCC III	2	30	37, 42
61	802		Estágio VI	6	90	22, 24, 29, 37, 38, 47, 56		52	802	Leitura e Produção de Textos VI - Semântica da Língua Portuguesa*	3	45	
62	703		Seminário Temático IV- Educação Indígena	1	15			53	802	Revisão de Textos	4	60	
63			Seminário de Pesquisa V	1	15			Subtotal			20	300	
Subtotal				21	315			Subtotal			20	300	

23 OUT 2006

ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA

ANEXO L - Eixos Organizadores

QUADRO ENENTÁRIO DO CURSO DE LETRAS

1o. PERÍODO
VARIACÕES

<p>LÍNGUA PORTUGUESA I</p> <p>EMENTA: Variedades Linguísticas e o Dialeto Paulista. Leituras e produção de textos, narrativas pessoais, resenhas e textos de jornais. Análise das variedades linguísticas conduzindo ao Dialeto Paulista. Análise Linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos: ortografia, acentuação gráfica, pontuação, crase, concordância e regência.</p>	<p>METODOLOGIA CIENTÍFICA</p> <p>EMENTA: Técnicas de Pesquisa: bibliográfica. Fundamentos das ciências: divisão, métodos. Leis e teorias. Métodos Científicos. Problemas e hipóteses. O esquema, a idéia principal, o resumo, análise textual. Modelos de pesquisa. Projeto de pesquisa: elaboração e execução. Comunicação Científica.</p>	<p>FILOSOFIA</p> <p>EMENTA: A Filosofia e suas contextualizações históricas. Principais pensadores e temas. A Lógica: lógica formal, transcendental simbólica. Filosofia da Linguagem: condições transcendentais da linguagem, a linguagem e suas funções, critérios implícitos da significativa, dimensões do significado e a linguagem da ação.</p>	<p>SOCIOLOGIA GERAL</p> <p>EMENTA: Aspectos históricos do desenvolvimento do pensamento sociológico. A sociologia como ciência. Conceitos sociológicos fundamentais: ação social, instituição, socialização, estrutura social. A sociedade de classes: características e processos básicos. Sociologia como instrumento de atuação profissional.</p>
<p>PSICOLOGIA GERAL</p> <p>EMENTA: Conceito, objeto, método e histórico da psicologia. Escolas psicológicas, personalidade, teorias, determinantes e desajustamentos.</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>EMENTA: Ginástica. Voleibol. Handebol. Futebol de salão. Recreação e lazer. Atividades teórico-práticas. Jogos pré-desportivos de voleibol. Exercícios de coordenação. Jogos de salão.</p>	<p>ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS I</p> <p>EMENTA: Estruturas sociais. Política e economia. Educação e poder. Trabalho. Segurança. Saúde. Comunicação. Agricultura.</p>	

2o. PERÍODO
HISTÓRIA - DIACRONIA

<p>LÍNGUA PORTUGUESA II</p> <p>EMENTA: Crítica à Gramática Tradicional. Incompetência e autoritarismo. Por que há cláusulas gramaticais. (Epistemologia da gramática). O formal e o Semântico-Paradigma. Gramatical. Semântica e Pragmática.</p>	<p>LÍNGUA INGLESA I</p> <p>EMENTA: Introdução aos conhecimentos necessários à compreensão em geral de textos escritos em Inglês. Itens gramaticais. Introdução à Gramática: elementar - Estratégias de leituras e habilidades.</p>	<p>LÍNGUA LATINA</p> <p>EMENTA: Gramática histórica. Evolução Histórica. Noções sobre as declinações: influências de outras línguas: Morfologia, estrutura frasal: suplementando a questão histórica que percorre o período: Categorias gramaticais latinas: Diacronia.</p>	<p>PRODUÇÃO DE TEXTOS I</p> <p>EMENTA: Modalidades de Redação. A palavra período e o parágrafo. Delimitação do assunto. Qualidade da Redação. Métodos. Organização do pensamento lógico.</p>
<p>LINGUISTICA I</p> <p>EMENTA: Origem da Linguagem através do processo semiótico. Noções de Signos linguísticos. Língua e Linguística. Linguagem e o Idioma Universal. Aplicações da Linguística. História da Linguística na perspectiva filológica. Linguística até o século XX</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA II</p> <p>EMENTA: Atividades Recreativas: - Voleibol. Handebol. Gincanas. Jogos de sala.</p>	<p>ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS II</p> <p>EMENTA: Origem histórica da disciplina. Realidade econômica e social brasileira. Vida externa e evasão de recursos. Modelo de desenvolvimento econômico e as consequências sociais.</p>	<p>CULTURA BRASILEIRA</p> <p>EMENTA: A Cultura. Significação da cultura: diversidade cultural. Cultura do Brasil. Cultura e Literatura Brasileira.</p>

3o. PERIODO
LINGUAGENS E SOCIEDADE

<p>LÍNGUA PORTUGUESA III</p> <p>EMENTA: Estudo de Texto: Coesão Textual e coerência textual. Coesão Textual - Linguística Textual - Conceitos e Mecanismos. Coesão Diferencial e sequencial. Coerência Textual: Conceito de coerência. Coerência e Linguística do Texto. Fatores, coerência e ensino. Aspectos morfológicos.</p>	<p>LÍNGUA INGLESA II</p> <p>EMENTA: Introdução à gramática elementar, vocabulário. Comunicação oral. Estratégias de leitura. Funções da língua. Compreensão. Expressão oral e escrita.</p>	<p>PRODUÇÃO DE TEXTOS II</p> <p>EMENTA: Análise e correção de textos produzidos pelos alunos. Análise de textos de Jornais. Análise de textos dialécticos. Textos descritivos e dissertativos. Argumentação, contra-argumentação. Argumentação, persuasão, coesão textual. Organização do pensamento lógico.</p>	<p>LÍNGUA LATINA II</p> <p>EMENTA: Perdas e acréscimos morfológicos na evolução do latim. Estudo das principais raízes latinas. A existência de traços latinos no português. Evolução do sintáctico para o analítico. Síntaxe da colocação da regência e da concordância.</p>
---	---	---	--

<p>TEORIA DA LITERATURA I</p> <p>EMENTA: Princípios, objeto e objetivos da teoria da literatura. Natureza e funções da literatura. A Obra Literária: características e elementos fundamentais. Poesia e Prosa - distinção de gêneros literários. Estudo do discurso narrativo. Análise de textos.</p>	<p>LINGÜÍSTICA II</p> <p>EMENTA: Linguagem. Signo Linguístico. Características da Linguagem. Níveis de Linguagem: Linguagem e Ideologia. Linguagem e poder. Linguística e o ensino da Língua materna.</p>		
--	--	--	--

4o. PERIODO
ANÁLISE DO DISCURSO

<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV</p> <p>EMENTA: Semântica do Português. Fatores lógicos e motivos do significado. Alterações semânticas. Análise Semântica. Significação e contexto.</p>	<p>LÍNGUA INGLESA III</p> <p>EMENTA: Introdução à gramática elementar. Estratégias de leitura. O desenvolvimento da comunicação oral. Introdução à compreensão geral de textos. Itens gramaticais. Glossário mínimo. Estratégias de leitura.</p>	<p>LINGÜÍSTICA III</p> <p>EMENTA: Noção de Discurso. Conceito. Análise do Discurso. Tipos de Discursos. A Heterogeneidade. O discurso e o antidiscurso. Os conetivos argumentativos.</p>	<p>TEORIA DA LITERATURA II</p> <p>EMENTA: Estudo do poema. Estrutura do poema. Arte e Sociabilidade. Gêneros Literários. Natureza do poema literário. Princípios da Crítica Literária, biográfica, determinista, impressionista formalista, estilística, estruturalista, semiótica, hermenêutica, literária e psicanálise.</p>
--	---	---	---

<p>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</p> <p>EMENTA: Educação: Aprendizagem e psicologia. Estudo do desenvolvimento humano. A psicologia do desenvolvimento e personalidade. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem.</p>	<p>LITERATURA PORTUGUESA I</p> <p>EMENTA: Pós-modernidade. Simbolismo. Introdução ao estudo literário. Origens e desenvolvimento das literaturas, através de autores mais representativos.</p>		
---	---	--	--

5o. PERIODO
A ESCOLA E O ENSINO

<p>LÍNGUA PORTUGUESA V</p> <p>EMENTA: Fonética e Fonoologia. Fonoologia e a Alfabetização. Fonética e Sincronia. Fonemas em Português. A origem histórica do Português.</p>	<p>LÍNGUA INGLESA IV</p> <p>EMENTA: Níveis intermediários de conhecimentos necessários à leitura. Compreensão de textos. Glossário mínimo. Estratégias de leitura. Compreensão e expressão oral. Habilidade de recepção.</p>	<p>LINGÜÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS</p> <p>EMENTA: Signo. Aquisição da linguagem. Estruturação do Português visando o ensino de primeiro e segundo graus: ensino e fala. Fonética e Fonoologia: pronúncia e escrita, sílabas complexas, sons, alterações de sons. Iniciação à</p>	<p>LITERATURA PORTUGUESA II</p> <p>EMENTA: Origens e desenvolvimento das literaturas, através de autores mais representativos. Realismo - Questão de Coimbra - Conferências Democráticas - Romantismo - gerações românticas.</p>
--	---	---	---

LITERATURA BRASILEIRA I	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II		
EMENTA: Modernismo 2a. fase. Concretismo. O Romance Regional. O Modernismo 1a. fase. Semana da Arte Moderna. Movimentos relacionados ao Modernismo.	EMENTA: A Psicologia e a linguagem. A linguagem e o pensamento. A linguagem e a criança. A adolescência: desenvolvimento físico e intelectual, desenvolvimento psico-social.		
6o. PERÍODO ESCOLA E ENSINO			
LÍNGUA PORTUGUESA VI *	LÍNGUA INGLESA VI	LITERATURA PORTUGUESA III	LITERATURA BRASILEIRA II
EMENTA: A morfologia nas gramáticas (tradicional e funcional). A formação das palavras. As classes gramaticais. Sintaxe do Português. Regência verbal. Concordância nominal e verbal.	EMENTA: Aperfeiçoar as habilidades de caráter receptivo e produtivo da língua.	EMENTA: Literatura Portuguesa: origens Barroco, Classicismo, Humanismo, Trovadorismo. Estudo de autores mais representativos de cada época.	EMENTA: Modernismo. Simbolismo. Realismo e Naturalismo. Síntese Lopes Neto. Lima Barreto. Realismo e manifestação clássica no Brasil. Condições Sócio-Culturais do Realismo.
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1o. E 2o. GRAUS	DIDÁTICA		
EMENTA: Legislação educacional brasileira: Teoria e filosofia; Metodologia: Educação, ensino e tecnologia educacional. Regulamentação do ensino formal. Processo de interação escola, família e comunidade. Formação e organização dos profissionais da educação.	EMENTA: Currículo: conceito, dimensão, planejamento, pesquisa. Planejamento didático: conceito, planejamento educacional, ensino, etapas e técnicas. Componentes do plano de ensino. Conteúdos. Avaliação. Recursos de Ensino.		

7o. PERÍODO ESCOLA E O ENSINO			
LÍNGUA PORTUGUESA VII *	LÍNGUA INGLESA VII	LITERATURA BRASILEIRA III	LITERATURA INFANTO-JUVENIL
EMENTA: O texto e a textualidade - Subjetividade. Filosofia do Ensino. Gramática e Política. Pressupostos e Subentendidos. Linguagem, Metalinguagem e performáticos.	EMENTA: Aperfeiçoar as habilidades de caráter receptivo e produtivo da língua em nível avançado.	EMENTA: Romantismo. O Barroco e o Arcadismo. Literatura de informação.	EMENTA: Conceito histórico de Literatura Infanto-Juvenil e informal. Funções básicas da Literatura Infanto-Juvenil. Literatura Infanto-Juvenil e Ideologia. Literatura Infanto-Juvenil e o maravilhoso. Literatura Infantil e Folclore. História em quadrinhos, leituras. Seleção de Bibliografia e o desenvolvimento da criança e do adolescente.
LITERATURA INGLESA I	METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUES		
EMENTA: Introdução ao estudo da Literatura. Natureza e função. Conceituação dos Gêneros Literários. Principais abordagens críticas.	EMENTA: Relações de conteúdos de Português trabalhados nas escolas de 1o. Grau. Leitura, produção de textos e análise linguística. Fundamentação teórica, concepção de linguagem e o ensino da língua portuguesa. Unidades básicas do ensino de Português. Prática de leitura. O ato de estudar. Introdução à pesquisa.		
8o. PERÍODO			
LÍNGUA PORTUGUESA VIII	LITERATURA INGLESA II (Norte Americana)	FILOLOGIA	METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS
EMENTA: Questões trazidas pelos alunos do estudo, apoio à prática do Ensino.	EMENTA: Visão Geral da Literatura Inglesa: obras e autores selecionados.	EMENTA: Conceito, histórico, importância. Estudos filológicos das mais antigas manifestações das línguas românica e portuguesa. A filologia e os textos. A língua como instrumento nos estudos filológicos.	EMENTA: Técnicas de Ensino da Língua Inglesa, da leitura e exercícios.
			SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO
			EMENTA: Avaliação com todos os métodos e procedimentos.

ANEXO M – Ementas das disciplinas de Linguística 1990

Ementas- Linguística 1990
LINGUÍSTICA I: Linguagem e sociedade. Linguagem e cultura. Variação linguística: desenvolvimento, função e uso. A ciência linguística. Linguística. Língua e linguagem oral e escrita.
LINGUÍSTICA II: Análise do discurso. O signo linguístico. A dupla de articulação. Fonética articulatória. Fonologia e morfologia. Fonologia: conceito. Análise fonológica. Morfologia: conceito. Tipos de unidades, morfemas e alomorfes. Prática de análise em fonologia e morfologia.
LINGUÍSTICA III: A sociolinguística. A psicolinguística. Gramática Gerativa Transformacional: fundamentos, conceitos básicos e componentes.

Fonte: Projeto de reconhecimento do Curso de Letras (1992).

ANEXO N - Ementas de Linguística 1991

Ementas Linguística 1991
<p>LINGUÍSTICA I: Origens da Linguagem através do processo semiótico. Noções de signo linguístico. Língua e Linguística. Linguagem e o idioma Universal. Aplicações da Linguística. História na perspectiva filosófica. Linguística até o século XX. Eixo: História e diacronia</p>
<p>LINGUÍSTICA II: Linguagem. Signo Linguístico. Características da linguagem. Linguagem e Ideologia. Linguagem e Poder. Linguística e o ensino da Língua materna. Eixo: Linguagens e sociedade</p>
<p>LINGUÍSTICA III: Noção do discurso. Conceito. Análise do discurso. Tipos de discurso. A heterogeneidade. O discurso. Os conectivos argumentativos. O discurso e o antidiscurso. Os conectivos argumentativos. Eixo: Análise do discurso</p>

Fonte: Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso de Letras 1994.

ANEXO O - Ementas de Linguística 1997

Ementas Linguística 1997
LINGÜÍSTICA I: Noções gerais sobre a Linguística; breve história da Linguística; o signo; o surgimento da linguagem; a expansão linguística; tipos de linguagens; língua, fala e escrita; língua e linguagem. Concepções de linguagem. Concepções de gramática.
LINGÜÍSTICA II: Noções de fonética, fonologia, Variação Linguística (fatores), língua, fala e escrita, língua e linguagem, características da linguagem, características e aquisição da linguagem, funções, níveis de linguagem.

Fonte: Ementários do Curso de Letras da UNOESC.



4ª PERÍODO:

Disciplina: Lingüística I

Ementa: Noções gerais sobre a Lingüística; breve história da Lingüística; Saussure, Chomski; Bakhtin; o signo; o surgimento da linguagem; a expansão lingüística; tipos de linguagens; língua, fala e escrita; língua e linguagem. Concepções de linguagem. Concepções de Gramática.

Disciplina: Lingüística II

Ementa: Noções de fonética, fonologia, Variação Lingüística (fatores), língua, fala e escrita, língua e linguagem, características da linguagem, características e aquisição da linguagem, funções, níveis de linguagem.

ANEXO P- Ementas de Linguística 2001

Linguística- 2001	
Ementas	Programas
<p>LINGÜÍSTICA I: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS; FONÉTICA E FONOLOGIA Linguagem e comunicação; estudos pré-lingüísticos; a Lingüística: a constituição de seu objeto; panorama das escolas e correntes lingüísticas (o Estruturalismo: o Funcionalismo e o Distribucionalismo; o Gerativismo Transformacional); a Pragmática e a Teoria da Enunciação; a Semiótica norte-americana (Peirce) e a francesa (Greimas); a Lingüística Textual; a Análise do Discurso francesa (Pêcheux); interdisciplinaridade; iniciação à Fonética e à Fonologia.</p>	<p>Conteúdos: Unidade I: - Breve história dos estudos da linguagem (abordagens filosófica, normativa/prescritiva, filológica e literária): Índia (Panini); Grécia (Aristóteles, Platão, Sócrates; a controvérsia entre anomalistas e naturalistas); Roma (passagem do grego para o latim como língua de poder); Europa medieval (os copistas); as Gramáticas Gerais (Port-Royal, 1690); os Neogramáticos (séc. XIX: Franz Bopp; as leis fonéticas); a Lingüística como ciência (exclusões do sujeito, da História e do sentido)</p> <p>Unidade II – O Estruturalismo: a língua como estrutura/sistema; arbitrariedade e valor do signo lingüístico; as dicotomias no Curso de Lingüística Geral: forma/substância; significado/significante (noção de signo lingüístico); língua/fala; sincronia/diacronia, sintagma/paradigma; os Círculos Lingüísticos de Moscou, Praga, Copenhaga e Viena; os níveis de análise lingüística: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico.</p> <p>Unidade III: Fonética e Fonologia: a produção dos sons na linguagem humana; o aparelho fonador e os mecanismos de produção dos sons; o alfabeto fonético; o fonema; os traços distintivos; fonemas e variantes; o arquifonema; processos fonológicos; relação grafema-som-fonema; duas aplicações: Estilística fônica e alfabetização.</p>
<p>LINGÜÍSTICA II – MORFOLOGIA E SINTAXE: Conceitos de gramática; aquisição da linguagem; mudança lingüística; os níveis de análise morfológica e sintática; Morfologia: a constituição da palavra; processos de formação das palavras; Sintaxe: panorama das versões da Teoria Gerativa: a Gramática Transformacional; Teoria X-Barra; Teoria Temática; a Teoria do Caso; a Teoria da Vinculação; Mova α.</p>	<p>Conteúdos: Unidade I – Morfologia Estrutural: a constituição da palavra: morfema, morfe, alomorfe; processos de formação das palavras: composição e derivação; Morfologia e Morfossintaxe.</p> <p>Unidade II: A Sintaxe Gerativa: noções de gramática, produtividade, competência e desempenho, transformação, (a-) gramaticalidade, (in-) aceitabilidade; estrutura de superfície e profunda; os três modelos de descrição gramatical: a gramática de estados finitos, a gramática sintagmática, a gramática transformacional; os componentes sintático (subcomponentes sintagmático e de base), fonológico e semântico; regras de reescrita, de substituição lexical, de subcategorização e seleção lexical; regras alternantes, obrigatórias, facultativas e recursivas; a transformação; tipos: substituição, permuta, adição e supressão; transformações obrigatórias, facultativas e elementares; frases nucleares e frases derivadas; limites da Gramática Transformacional; a Teoria X-Barra: a noção de constituinte; as relações; o núcleo (lexical e funcional); especificador e complemento; adjuntos: árvores; Teoria Temática: o funcionamento da Teoria dos Papéis Temáticos; inacusativos; A Teoria do Caso: noção de caso; a marcação de caso (canônica e excepcional); posições argumentais sem caso (argumento interno e externo); a Teoria da Vinculação: propriedades de distribuição das anáforas, dos pronomes, das expressões referenciais; princípio de</p>

	vinculação; a tipologia das categorias vazias; Mova α : movimento de núcleos; movimento A; movimento A-barra; Mova α .
LINGÜÍSTICA III: Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica Componential (Hjelmslev), Lexical (Pottier), Gerativa (Katz e Fodor), Lógica (Trier, Guiraud, Mounin, Bally, Bühler; Frege), Semântica Conversacional (Austin, Searle); Enunciativa (Benveniste e Ducrot), Semiótica (Greimas) e Discursiva (Pêcheux)	<ul style="list-style-type: none"> - Semântica Componential: o trabalho de Hjelmslev: sema e semema; - Semântica Lexical: o trabalho de Bernard Pottier: sema, semema (absoluto e relativo), arquissemema, arquilexema, classema, virtuemema; denotação e conotação; - Semântica Gerativa: a versão de Katz & Fodor: componentes, regras de projeção; limitações; - Semântica Lógica: Trier, Guiraud, Mounin, Bally, Bühler; Frege: referência e sentido; referente (denotatum) e designatum; interpretante; sinonímia e antonímia; metáfora e metonímia; polissemia; - Semântica Conversacional: a teoria dos Atos de Fala (Austin e Searle): enunciados constativos e performativos; atos locucionais, perlocucionais e ilocucionais; - Semântica Enunciativa: os trabalhos de Émile Benveniste e Oswald Ducrot: enunciado e enunciação; subjetividade e história na constituição do sentido; - Semiótica: as correntes norte-americana (o trabalho de Charles Sanders Peirce) e francesa (o trabalho de Algirdas Julien Greimas); - Semântica Discursiva: a Análise do Discurso francesa: quadro epistemológico (Materialismo Histórico, Lingüística e uma teoria do discurso atravessados por uma teoria do sujeito de cunho psicanalítico); (quadro conceitual básico (discurso, sentido, sujeito, ideologia, história).
LINGÜÍSTICA IV: Concepções de aprendizagem e concepções de linguagem; aquisição da língua materna; aquisição de língua estrangeira; a questão da alfabetização (aquisição da linguagem escrita).	Conteúdos: - Teorias de aquisição da linguagem: behaviorismo; mentalismo, racionalismo e inatismo; a teoria cognitiva; a teoria da construção criativa; a abordagem comunicativa; o sócio-interacionismo; a questão da alfabetização (aquisição da modalidade escrita).

Fonte: Projeto de criação das habilitações em português, inglês e espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da UNOESC/Chapecó - 2001

ANEXO Q- Ementas de Linguística 2003

Linguística - 2003	
Ementas	Objetivos
<p>LINGÜÍSTICA I: Língua, Linguagem e Lingüística Estudos pré-lingüísticos. Visão inicial da Lingüística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo lingüístico: unidades mínimas e níveis de análise lingüística. Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas.</p>	<p>Compreender a Lingüística como ciência da linguagem, a partir das idéias de Saussure, bem como as repercussões do modelo estruturalista ao ensino de línguas, estabelecendo as relações entre a lingüística e o ensino.</p>
<p>LINGÜÍSTICA II: Conceitos de gramática. Níveis de análise gramatical. O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo lingüístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas</p>	<p>Analisar criticamente diferentes conceitos de gramática, contrapondo os paradigmas formais e funcionais e suas repercussões no ensino de línguas.</p>
<p>LINGÜÍSTICA III: Semântica; Fenômenos Semânticos; Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica formal, Semântica Argumentativa, (da enunciação) Semântica Cognitiva. Semiótica, Semântica aplicada ao ensino.</p>	<p>Analisar os aspectos semânticos da linguagem e as diferentes linhas de estudos semânticos, articulando-os ao ensino.</p>

Fonte: Projeto de alteração curricular com aumento de vagas do curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e respectivo Projeto Político Pedagógico (2003).

ANEXO R- Ementas Estudos Linguísticos 2006

Estudos Linguísticos- 2006	
Ementas	Objetivos
<p>ESTUDOS LINGUÍSTICOS I: Língua, Linguagem e Linguística Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise Linguística. Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos.</p>	<p>Compreender a Lingüística como ciência da linguagem, a partir das idéias de Saussure, bem como as repercussões do modelo estruturalista ao ensino de línguas, estabelecendo as relações entre a lingüística e o ensino.</p>
<p>ESTUDOS LINGUÍSTICOS II: O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos</p>	<p>Analisar os aspectos que caracterizam os paradigmas formais e funcionais e suas repercussões no ensino de línguas.</p>
<p>SOCIOLINGUÍSTICA: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas</p>	<p>Identificar as variações lingüísticas e evidenciar suas relações com aspectos sócio-culturais, possibilitando a reflexão sobre as diferentes cobranças no uso da língua portuguesa e sobre a articulação entre ensino de língua e variação lingüística.</p>
<p>ANÁLISE DO DISCURSO: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto: análise de discursos que circulam na escola.</p>	<p>Analisar criticamente diferentes tipos de discursos, detectando, através da subjetividade e inserção social do enunciado, a intenção social, ideológica e pedagógica.</p>

Fonte: Alteração curricular do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2006).

ANEXO S - Ementas de Língua Portuguesa – 1990/1991/1997

1990	1991	1997
<p>LÍNGUA PORTUGUESA I: Leitura e produção de texto. Leitura e produção de textos não literários. Jornalismo, ensaios, estudos de áreas. Estudo e produção de textos: narrativos, dissertativos e resenhas.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA I: Variedades Linguísticas e o dialeto padrão. Leitura e Produção de textos, narrativos pessoais, resenhas e textos de jornais. Análise linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos: ortografia, acentuação gráfica, pontuação, crase, concordância e regência. Eixo: Variações</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA I: Níveis de leitura: processamento “ascendente” e “descendente”, prática de interpretação de textos. Estudo de vocabulário e domínio da ortografia. Prática da expressão em linguagem formal: atividades envolvendo os processos sintáticos da regência, concordância, coordenação e subordinação, paralelismo sintático e semântico.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Comunicação humana: os códigos, os níveis linguísticos, gramaticalidade e aceitabilidade. Expressão oral: dicção, ortoépia, prosódia, entonação e leitura. Expressão escrita. Estudo da gramática aplicada: revisão geral e sistemática. Interpretação de textos técnicos e literários.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Crítica à gramática Tradicional. Incoerência e autoritarismo. Por que há classes gramaticais. (Epistemologia da gramática). O formal e o Semântico-Paradigma. Gramatical. Semântica e Pragmática. Eixo: História – Diacronia</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Estudo de textos em linguagem formal e vocabulário erudito. Prática de textos linguagem formal: construções complexas via subordinação; orações reduzidas; processamento de informações com elementos coesivos referenciais e seqüenciais (emprego das conjunções; implicação nas formas verbais do indicativo e subjuntivo; formas verbais irregulares). Nível de formalidade da linguagem, alternativas de estruturação mais ou menos formalizadas.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA III: Linguagem. Língua. Modalidades. Os processos sintáticos: concordância, regência. O uso dos pronomes pessoais. Redação oficial. Documentos e correspondências.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA III: Estudo de Texto. Coesão Textual e Coerência Textual. Coesão Textual – Conceitos e mecanismos. Coesão seqüencial. Coerência Textual: Conceito de Coerência. Coerência e Linguística do texto. Fatores, Coerência e ensino. Aspectos morfológicos. Eixo: Linguagens e sociedade</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA III: Linguística textual e Língua Portuguesa; estudo dos processos de coesão referencial e seqüencial; coerência sintática e semântica: gramaticalidade; adequação; aceitabilidade.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV: Semântica: fatores lógicos e motivação do significado. Alteração semântica. Análise semântica.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV: Semântica do Português. Fatores lógicos e motivos do significado. Alterações semânticas. Análise semântica. Significado e contexto. Eixo: Análise do discurso</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV: Linguística textual e Língua Portuguesa: intertextualidade, informatividade: os diferentes tipos de textos, seus contextos e práticas sociais. As máximas de Grice; noções de implicatura e relevância aplicadas às diferentes tipologias de textos.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA V: Normas Linguísticas e a gramática. Frase, oração e período. Regência verbal e crase. Concordância: nominal e verbal. Sintaxe.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA V: Fonética e Fonologia. Fonologia e a Alfabetização. Fonética e Sincronia. Fonemas em Português. A origem histórica do Português. Eixo: A escola e o ensino</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA V: Fonologia da Língua Portuguesa e sistema gráfico: Correlação entre dois sistemas, fatores que provocam erros ortográficos (relações parciais ou totalmente arbitrárias entre os dois sistemas), ortografia e correção ortográfica, à vista dos níveis de arbitrariedade na relação entre os sistemas, fonologia supra-segmental e pontuação, Limitações do sistema gráfico.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA VI: A morfologia nas gramáticas: tradicional e funcional. A estrutura das palavras. A formação das palavras. As classes gramaticais. Vocalismo e consonantismo histórico. Morfologia histórica.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VI: A morfologia nas gramáticas: tradicional e funcional. A formação das palavras. As classes gramaticais. Sintaxe do Português. Regência verbal. Concordância nominal e verbal. Eixo: Escola e ensino</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VI: Morfologia e sintaxe: crítica ao enfoque tradicional; alternativas atuais. Análise linguística.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA VII: Fonética e sincronia. Fonética e Fonologia. Fonemas em português. As origens histórico-linguísticas do português.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VII: O texto e a textualidade. Subjetividade. Filosofia de ensino. Gramática e Política. Pressupostos e subentendidos. Linguagem, metalinguagem e performativos. Eixo: Escola e o ensino</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VII: Semântica e pragmática. Dêixis. Performativos. Polissemia, ambigüidade e polifonia. Atos de fala.</p>

ANEXO T - Ementas Língua Portuguesa/Leitura e Produção Textual

Ementas- 2001	Ementas- 2003	Ementas - 2006
<p>LÍNGUA PORTUGUESA I (Leitura e Produção de Textos): Leitura e Produção de Textos; tipos de organização textual; Redação oficial, sistematização gramatical a partir das questões apresentadas nos textos dos alunos.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Leitura e Produção de Textos; tipos de organização textual; Redação oficial, sistematização gramatical a partir das questões apresentadas nos textos dos alunos.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I: Prática Linguística: análise, produção de textos e análise linguística (elementos de coerência e coesão). Tipologia e estrutura de textos.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Análise e redação articuladas às concepções de gramática e o seu papel político-social.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA II: Análise e redação articuladas às concepções de gramática e o seu papel político-social.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II: Análise, produção e análise de textos. Texto e textualidade. Texto escrito e falado. Fatores de textualidade no texto escrito e no texto falado. Tipologias textuais. O texto na sala de aula: análise de textos coletados em escolas.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA III (sintaxe): Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada o ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA III: Classes de palavras; flexões de palavras; relação entre as classes morfológicas e função sintática, morfossintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS III: Análise, produção e análise do sistema fonológico do português do Brasil. Produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; correspondência fonema-grafema; prática de transcrição fonética; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa. Análise de gramáticas utilizadas em sala de aula.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV (morfossintaxe): Classes de palavras; flexões de palavras; relação entre as classes morfológicas e função sintática, morfossintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA IV: Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS IV: Análise, produção e análise dos processos de formação das palavras em língua portuguesa. Aspectos relevantes da morfologia no ensino/aprendizagem da língua.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA V (morfologia): Objeto de estudo da Morfologia; categorias de pensamento/língua: Aristóteles; formação das palavras (processos criativos); a morfologia na NGB, morfologia lexical e morfologia flexional; morfologia aplicada ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA V: Fonética e fonologia da língua portuguesa; produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; prática de transcrição fonética; relações com o sistema gráfico; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS V: Análise, produção e estudo dos processos de estruturação sintática da língua portuguesa. Análise descritiva e explicativa. Gramaticalidade e uso. Aplicações ao ensino de língua.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA VI (fonética e fonologia): Fonética e fonologia da língua portuguesa; produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; prática de transcrição fonética; relações com o sistema gráfico; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VI: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Variação linguística e ensino de língua.</p>	<p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS VI: Análise, produção e estudo dos fenômenos semânticos da língua portuguesa. Análise descritiva e explicativa. Aplicações no ensino de língua portuguesa: produções de atividades com enfoque semântico.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA VII (lingüística e ensino de língua portuguesa): Articulação entre Lingüística e ensino da Língua Portuguesa Brasileira.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA VII: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto.</p>	