UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL)

MARIA CECILIA HALMENSCHLAGER KONZEN

# O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE DIREITO

Chapecó
2019

MARIA CECILIA HALMENSCHLAGER KONZEN

# O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE DIREITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), 2019/1, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

Chapecó

2019

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Konzen, Maria Cecilia Halmenschlager
O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE DIREITO / Maria Cecilia Halmenschlager Konzen. -- 2019.
105 f.

Orientador: Drª Mary Neiva Surdi da Luz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. O diálogo entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas. 2. O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa. 3. História dos cursos de direito no Brasil:Fios que marcam a historicidade.. 4. Do imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de direito: o gesto analítico. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARIA CECILIA HALMENSCHLAGER KONZEN

**O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos defendida em banca examinadora em 10 / 07 / 2019.

Orientadora: Dra. Mary Neiva Surdi da Luz
Aprovado em: 10 / 07 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)
Orientadora

Prof. Dra. Maria José Laiño (UFFS)
Presidente da banca

Prof. Dra. Márcia Ione Surdi (Unochapecó)
Membro externo

Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira (UFFS)
Membro titular interno

Prof. Dra. Angela Stube (UFFS)
Membro suplente

Chapecó, 10 de julho de 2019

Às pessoas que me incentivaram a alçar voos, minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e acima de tudo, fonte de sabedoria suprema, que nunca me abandonou nos momentos de desespero quando a jornada se fez penosa e árdua. Gratidão pela dádiva da vida, pela possibilidade de ampliar conhecimentos e pela compreensão de que lutar contra as arbitrariedades não é um caminho fácil, mas é o caminho certo.

À minha mãe, *em memória*, que, antes de sua partida, entre tantas outras lições, ensinou que a vida não é fácil, mas que a gente precisa ser forte. Gratidão pelos ensinamentos, pelo amor e dedicação!

Ao meu pai, que, desde muito cedo, propiciou-me o contato com o universo da leitura, mostrando-me o quanto esta é importante para nossa vida.

À Prof. Dra. Mary Neiva, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes para que este trabalho criasse forma.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dra. Maria José Laiño, Prof. Dra. Márcia Ione Surdi e Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À minha família, pelo apoio, incentivo, amor, carinho e compreensão em tantos momentos difíceis desta caminhada. Gratidão pelo auxílio e por permanecerem comigo nos muitos momentos de isolamento e distanciamento ao longo destes dois anos.

Por fim, a todos os amigos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, sincero agradecimento.

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender. (Clarice Lispector)

## RESUMO

Este trabalho trata do *discurso sobre* o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, de universidades federais da região Sul do Brasil, com base em pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD), de vertente franco-brasileira, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), em que os fios discursivos são tecidos com o propósito de refletir sobre o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito. O trabalho se dá por meio da análise dos saberes acerca da língua que circulam no discurso documental dos cursos de Direito destas universidades. A seleção do *corpus* foi feita a partir de arquivo documental, institucional, em que se trabalha com a memória de um tempo presente, a partir da análise dos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa ou com nomes congêneres, que tratam sobre o ensino da língua, em que se busca conhecer e refletir sobre esse imaginário que é produzido. Para a composição do tecido discursivo-analítico, primeiramente, buscando na historicidade do ensino superior, investigou-se o lugar da Língua Portuguesa nos cursos de Direito. Com base na análise de arquivo documental dos cursos de Direito que fazem parte do arquivo de pesquisa, investigou-se acerca da historicidade e dos principais saberes sobre a língua que circulam nos cursos de Direito. Para finalizar, fez-se uma reflexão sobre o imaginário de língua que se produz a partir dos saberes sobre a Língua Portuguesa que circulam nos cursos de Graduação em Direito, das universidades federais da região Sul do Brasil, que fazem parte do arquivo da pesquisa.



**Palavras-chave**: Imaginário de língua. Análise de Discurso. História das Ideias Linguísticas. Ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito.

## ABSTRACT

The present study deals with the *discourse on* Portuguese Language teaching in Law schools of Southern Brazil Federal Universities, based on theoretical assumptions of Discourse Analysis of French-Brazilian strand (DA) dialoguing with the History of Linguistic Ideas (HLI), wherein discursive yarns are woven with the purpose of thinking over the imaginary of language that emerges from the discourse about the Portuguese Language teaching in Law courses. The study is given from the analysis of the knowledge of language circulating on documental discourse of Law courses of analyzed universities. The *corpus* selection was made from documental, institutional archive, whereupon is worked with the memory of a present time, from the analysis of Portuguese Language course component syllabus or congeners names, that deal with Language teaching, on which is sought to know and think over this produced imaginary. For the weaving of the discourse-analytic tissue, firstly, searching in historicity of Higher Education, it is investigated the Portuguese Language place on law courses. Based on the documentary file analysis of the Law Courses that are part of the research file, it is investigated the historicity and the main knowledge of language that circulate on Law Courses and, to finish, a reflection is made on imaginary of language produced from this knowledge of Portuguese language circulating on Law Graduation Courses on Brazilian Southern Federal Universities that are part of the research file.



**Keywords**: Imaginary of language. Discourse Analysis. History of linguistic ideas. Teaching of portuguese language on law courses.

## LISTA DE QUADROS


Quadro 1 Constituição dos recortes discursivos .....51
Quadro 2 Componente curricular .....54
Quadro 3 Marcas da historicidade .....55
Quadro 4 Marcas da historicidade .....61
Quadro 5 Marcas discursivo-textuais .....69
Quadro 6 Marcas argumentativas .....77
Quadro 7 Instrumentalizar para se sobressair .....83

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| AD | Análise de Discurso |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| FD | Formação Discursiva |
| FI | Formação Imaginária |
| HIL | História das Ideias Linguísticas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| UNICS | Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná |

**SUMÁRIO**


1 **TECENDO OS FIOS INICIAIS** ..... 12

2 **SOBRE TEORIA, METODOLOGIA E HISTORICIDADE** ..... 20

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA TEÓRICA ..... 20

2.1.1 **Fios que se entrelaçam: o diálogo entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas** ..... 24

2.2 NAS TRAMAS DA HISTORICIDADE ..... 27

2.2.1 **O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa** ..... 28

2.2.2 **História dos cursos de direito no Brasil e condições de produção** ... 37

2.3 A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA METODOLÓGICA ..... 40

3 **DO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA QUE EMERGE DO DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE DIREITO: O GESTO ANALÍTICO** ..... 50

3.1 OS FIOS QUE MARCAM A HISTORICIDADE ..... 55

3.2 MARCAS LINGUÍSTICAS QUE SÃO TECIDAS PARA SUPRIR DEFASAGENS ..... 60

3.3 ALINHAVANDO FIOS DISCURSIVO-TEXTUAIS ..... 69

3.4 OS FIOS QUE TECEM A TRAMA DA ARTE DE ARGUMENTAR ..... 76

3.5 MARCAS DE UM ENSINO INSTRUMENTAL ..... 81

4 **ALINHAVOS FINAIS** ..... 91

**REFERÊNCIAS** ..... 97

# 1 **TECENDO OS FIOS INICIAIS**

> A palavra é sangue e oxigênio para o advogado; mutilado nas palavras, o advogado é pássaro de asas partidas, um condor sem alturas, uma águia sem espaço. É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida. (PAULO FILHO, 1987, p. 163)

Para entrelaçar os fios teóricos que constituem a trama desta dissertação, na epígrafe, fez-se referência ao escritor e também advogado Paulo Filho (1987) que, ao falar sobre o exercício profissional do Bacharel em Direito, a partir de sua prática enquanto advogado, citou a importância da palavra como ferramenta de trabalho da profissão, denotando um imaginário de língua que circula no Direito, no qual se entende que “nenhum advogado poderá cumprir sua missão sem manejar com destreza, agilidade, ciência e honra a sua arma fundamental – a palavra.” (PAULO FILHO, 1987, p. 163).

Considerando que todo conhecimento é produto histórico, questão da memória, de determinadas condições de produção (PECHÊUX, 2012), pensou-se no percurso formativo do Bacharel em Direito que, de acordo com um imaginário historicamente construído, deverá ter um bom desempenho no uso da língua, demonstrando domínio no uso das regras gramaticais, para que tenha sucesso profissional. Ou dito em outras palavras, segundo Foucault (2010), o saber produz poder e o poder produz saber, ou seja, “[...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010, p.30).

Nesse sentido, este trabalho teve como proposição discursivisar sobre o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito das universidades federais do Sul do Brasil. Para tanto, partiu-se da hipótese de que os saberes sobre a Língua Portuguesa que circulam no discurso sobre o ensino de língua, nos cursos de graduação em Direito das universidades federais, destinam-se a instrumentalizar o bacharel em Direito para o uso da “língua imaginária” (ORLANDI; SOUZA, 1988).

Para traçar os alinhavos constitutivos da pesquisa é delineado o caminho percorrido, em que:

I. Investigou-se o lugar da Língua Portuguesa nos cursos de Direito com base na análise de arquivo documental dos Cursos, sob as lentes teóricas da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, considerando o imaginário sobre a importância que o domínio linguístico terá no atuar profissional do Bacharel em Direito.

II. Analisou-se acerca da historicidade e dos principais saberes sobre a língua que circulam nos Cursos de Direito, considerando as relações entre o que se ensina em Língua Portuguesa (os saberes) no meio universitário, a memória e as condições de produção desse ensino.

III. Discursivisou-se sobre o imaginário de língua que se produz a partir dos saberes sobre a língua portuguesa que circulam nos cursos de Graduação em Direito das Universidades Federais da Região Sul do Brasil.

Para tanto, percorreram-se os caminhos teórico-metodológicos da *Análise de Discurso* (AD), de vertente franco-brasileira, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), com base em arquivo documental institucional disponível nos *sites* virtuais das instituições federais de Ensino Superior da região Sul do Brasil que forneceram os documentos que compõem o arquivo da pesquisa.

No intuito de compreender o imaginário de língua que circula nos cursos de Direito e refletir sobre ele, dialogou-se entre as bases teóricas da AD e as noções de língua que circulam no Direito, buscando conhecer e analisar as regularidades que se apresentam, tendo como referência as palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 24), que ecoam no sentido de que “a língua do direito é uma língua de madeira”, pois é “dotada de senha”, uma língua que, muitas vezes, não se faz compreensível para a população, ou como diriam os autores, é usada para “se proteger ao falar da massa.”

A designação “língua de madeira”, conforme Gadet e Pêcheux (2004), remete a um sistema fechado (duro como a madeira), doutrinário, prescritivo-normativo, regidos por condições de produção estáveis, a exemplo do que acontece com a gramática normativa. Ao impor senhas a essa língua, oculta-se “a transparência da lei” e tem-se “uma língua fóbica, construída para fazer fracassar de antemão qualquer contradição.” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24). Mas há um espaço intermediário, “situado entre a marca linguística e o traço lógico, espelhado pela figura do jurídico.”

Nesse espaço intermediário, em que a língua deixa seus fluídos, “a língua de vento”, que “permite à classe no poder exercer sua maestria, sem um maestro” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24), toca-se com “a língua de madeira” e deixa suas marcas. Conforme Pêcheux (2004), tal compreensão se dá pautada na volatilidade, na fluidez

ditada pela instantaneidade dos sentidos, como ocorre com a língua da publicidade e, em algumas situações, com a língua da política (tão ligeira quanto o vento).

Se, por um lado, a língua de madeira prescreve e orienta uma série de dizeres, vai ao encontro da noção de “formação discursiva” (PÊCHEUX, 2004), isto é, permite um escopo de dizeres que delimitam o que pode e deve ser dito de acordo com o estado de uma conjuntura ideológico-histórico-social determinada, por outro, também diz respeito aos movimentos, oriundos de práticas que desencadeiam diferentes direções de sentido para um estado de coisas tomado, muitas vezes, como já significado ou naturalizado.

De acordo com Guimarães (2005), os dizeres, quando pautados no modo como se dicursivizam no tempo de sua circulação, pelas determinações históricas que se estabelecem em um jogo de forças contraditórias que produzem, delimitam, também, quem tem o direito de dizer /significar/ promover sentidos.

Na ânsia do sucesso e no desejo de dizer e significar em seu fazer profissional, o Bacharel em Direito é interpelado pelo imaginário de que precisa conhecer e dominar uma “língua ideal toda poderosa” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 46), a “língua lógica” que “está no imaginário”. Deixando-se levar pela loucura, torna-se um “louco por sua língua”, um trabalhador obstinado, “possuído pela loucura das palavras” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 45) que são “sangue e oxigênio” (PAULO FILHO, 1987, p. 163).

A paixão que alguns homens têm pelas palavras, “a logofilia” ou “loucura das palavras, pode desembocar na escrita, na poesia, na teoria linguística [...] no desejo da língua ideal.” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 45-49). É a língua lógica que se faz simbólica sob formas de convenções institucionalizadas em campos do conhecimento como acontece no Direito. Nesse contexto, Gadet e Pêcheux (2004) argumentam que alguns homens “possuídos pela loucura das palavras” são levados, conduzidos, movidos, deslocados, “deixando errar seu fluxo no corpo pleno da linguagem”, enquanto outros homens, também, “possuídos pela loucura das palavras decidem construir seu império de ciência e de texto.” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 45-46).

Enquanto a AD entende a língua como mediação necessária entre o homem e a realidade social, sendo tal mediação feita pelo discurso, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se, o Direito é dependente da língua para se manifestar, sua “língua imaginária”, que remete a um sistema fechado (duro como a madeira), a “língua de madeira”, cheia de técnicas, toda normatizada, que deu origem à *linguagem jurídica* e tem como base a *linguagem natural*

(BITTAR, 2010). Isso ocorre porque, no Direito, há muitas expressões que comumente apenas são utilizadas no âmbito jurídico, fazendo com que a língua do Direito seja vista como complexa, bastante técnica e específica. (BITTAR, 2010).

Na busca pela compreensão dessa “dureza” da língua do Direito na historicidade de sua prática ao longo da história, foi possível compreender que, desde os tempos primórdios, as sanções legais estão profundamente associadas às sanções rituais, em que, para além do formalismo e do ritualismo, o Direito manifestou-se não necessariamente por um conteúdo, mas pelas repetições de fórmulas, por meio dos atos simbólicos, das palavras sagradas, dos gestos solenes e da força dos rituais desejados (LUHMANN, 1983).

A professora e pesquisadora da área do Direito Maria Helena Diniz, ao se manifestar sobre a língua utilizada nessa área, explicou que o Direito, enquanto realidade social, elaborado pelo legislador, aplicado pelos juízes, e que deve ser cumprido pela população, é um fator de controle social que prescreve condutas, disciplina-as em suas relações de intersubjetividade, tornando-as permitidas, proibidas ou obrigadas, formulando uma linguagem própria, necessária, na qual a norma se materializa, tornando-se objetiva (DINIZ, 2001).

Para tanto, os efeitos jurídicos são determinados por atos e procedimentos que, envolvidos pela magia e pela solenidade das palavras, transformam-se em um jogo constante de ritualismos (LUHMANN, 1983), no qual, além das palavras, o contexto ou o espaço de trabalho do Bacharel em Direito, sua roupa, sua postura e sua apresentação pessoal se impõem como fatores fundamentais ao sucesso que denotam “poder”, produzem “efeitos de saber e verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 182).

> Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder [...] no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Para Foucault (1979), o poder em sua relação com o saber é prática social constituída historicamente, por meio de formas díspares, heterogêneas, em constante transformação, em que saber significa poder. Nesse sentido, o poder está por toda parte e provoca ações e uma relação flutuante, não estando em uma instituição, nem em ninguém, mas nas relações sociais existentes, sendo ações sobre ações (FOUCAULT, 1979).

Não é possível pensar na relação poder e direito com base em Foucault (1979), sem pensar em verdade, pois, sob a análise do autor, há um triângulo em que cada item mencionado (poder, direito e verdade) se encontra nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo demonstra o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta. Se há o rei, há também os súditos; se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos, ora pelos movimentos que forçam a produção de verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar (FOUCAULT, 1979).

Em “A verdade e as formas jurídicas”, Foucault (2002) argumenta que a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Aquilo qualificado de verdadeiro é produzido como acontecimento num espaço e num tempo específico. No espaço, na medida em que não pode ser válido em qualquer lugar; no tempo, porque algo é verdadeiro num tempo determinado. Nesse sentido, a verdade é mutável e altera-se de acordo com as circunstâncias.

Para exemplificar a estreita relação entre o Direito e a produção de verdades, com base em Foucault (2002), pode-se citar as diferentes práticas jurídicas adotadas ao logo da história da humanidade no intuito de produzir verdades por meio de diferentes tipos de provas. Primeiramente haviam as provas sociais, onde apresentavam-se doze testemunhas para jurar a favor do caráter do acusado ao invés de prestar depoimento sobre sua conduta. Em segundo lugar haviam provas verbais. Nelas o acusado deveria proferir fórmulas gramaticais (estilo trava língua) e dependendo de suas habilidades oratórias, era absolvido ou não. Em terceiro lugar haviam as provas mágico- religiosas do juramento e, finalmente, haviam as provas corporais, físicas, chamadas de ordálios, que versava em submeter uma pessoa a uma espécie de jogo com seu próprio corpo, para constatar se venceria ou fracassaria, por exemplo, amarrar a pessoa dentro de um saco e jogar dentro de um rio e esperar, se emergisse, significava que por não ser culpado os deuses teriam livrando-a.

No final do séc. XII e no começo do séc. XIII, esses sistemas de práticas jurídicas foram desaparecendo e dando espaços para outros mecanismos de produção de verdades. Segundo Foucault (2002), a partir deste momento, os detentores do poder quiseram comandar as decisões judiciárias também ao seu favor e a justiça vai se impor do alto, pois os indivíduos não terão mais o direito de resolver seus litígios, mas deverão submetê-los a um poder exterior a eles, que se impõe como

poder judiciário e poder político. Dá-se início à transição da justiça privada para a justiça pública, gerada por um fenômeno denominado *poder*.

Etimologicamente, a palavra poder vem do latim vultar *potere*, substituído ao latim clássico posse, *ser capaz*, *autoridade*. Dessa forma, na prática, a etimologia da palavra poder torna-se sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação. De acordo com Foucault (1979), as relações de poder são mais facilmente observadas por meio da disciplina, em que se estabelecem relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, subordinador-subordinado, assim como no Direito, em que há uma relação assimétrica que institui a autoridade e a obediência.

Uma das formas de impor autoridade e demonstrar o poder é por meio da língua, do *correto e adequado* uso da língua (SILVA, 2011). Nesse sentido, compreende-se a preocupação de autores do Direito, como Moreno e Martins (2006), Silva (2011), Sytia (2002), dentre outros que reforçam e destacam a necessidade de o Bacharel ter conhecimento e domínio no uso dessa língua, uma vez que, nesse campo, tudo é questão de linguagem, pois é dela que se concretizam as leis, as petições, as sentenças ou as mais ínfimas cláusulas de um contrato.

Com base na literatura do Direito, emerge o imaginário de que o Bacharel deve conhecer os principais recursos da língua culta, a “língua imaginária” (ORLANDI; SOUZA, 1988) ou “a língua de madeira” (PÊCHEUX, 2004, p. 24). Historicamente, há um imaginário de que esse profissional saiba utilizar de modo diferenciado a Língua Portuguesa, aquela que se apresenta como um sistema lógico, fechado em si mesmo, a língua das “palavras difíceis” que são dotadas de “senhas”.

Para ter êxito na carreira profissional, há a ilusão de ser necessário conhecer e dominar os sentidos das palavras – orais ou escritas. Segundo estudiosos dessa área, a linguagem jurídica exige que as palavras estejam em seus devidos lugares e que elas sejam empregadas de acordo com normas pré-determinadas para cada situação (SYTIA, 2002), o que permite entender que há uso de uma linguagem própria, de uma língua imaginária, ou “a língua inatingível”, para Pêcheux (2004).

Sob o olhar discursivista, a língua não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada. Para a AD, a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. De acordo com Guimarães (2003), no processo de historicização da Língua Portuguesa, é possível perceber diferenças na língua, que foram se constituindo no Brasil em relação ao espaço, ou seja, há a língua oficial e, ao lado desta, convivem outras línguas: indígenas, falares regionais, línguas de imigração, dentre outras. Nesse

sentido, Orlandi e Souza (1988) explicam que essas diferenças deram origem à língua fluida, que tem uma história feita de fartura e movimento. É a língua que não pode ser contida por um sistema ou fórmulas.

Em sentido oposto, está a língua imaginária, a que é fixada pelos estudiosos em sua sistematização. É a língua-norma, do correto, a língua da escrita. Conforme Orlandi e Souza (1988, p. 28), "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."

Em 2009, Camargo[1] investigou as vertentes subjacentes ao ensino da língua no ensino superior, tentando conhecer as principais razões que motivavam a oferta da disciplina da Língua Portuguesa nos diferentes cursos superiores. A partir de suas análises, ele as sistematizou como: com caráter reparador (objetiva superar as deficiências da escolaridade anterior); com caráter instrumental (para atender a razões pragmáticas, de modo a instrumentalizar os acadêmicos para o exercício profissional; com caráter discursivo-textual (tem como foco o texto e o discurso, compreende o aprendizado da língua por meio de suas relações com o processo cognitivo, valoriza o discurso acadêmico e a possibilidade de desenvolvimento intelectual).

Neste trabalho, tomou-se a proposta de Camargo (2009) como um ponto de leitura inicial e, ao olhar para os cursos de Direito, em que se buscou conhecer o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa, propôs-se uma ressignificação de tais conceitos, abordando-os sob o aspecto de tendências, pois entendeu-se que, sob as lentes da AD e da HIL, seria possível construir análises diferentes, o que possibilitaria conhecê-las e reconhecê-las em número superior ao das vertentes trabalhadas pelo autor.

Nessa perspectiva, tais tendências não foram tomadas como pressupostos fechados. Elas indicaram caminhos, tendo em vista que o imaginário está em constante movimento, (re)significação, embora possua regularidade em uma discursividade dominante, ou seja, "o imaginário parece fechado, mas não é, pois

[1] Camargo (2009) realizou um estudo sobre a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento e mapeou a oferta de Língua Portuguesa por diferentes Instituições de ensino superior de todo o território nacional, buscando compreender o que motivava a oferta da Língua Portuguesa nos diferentes cursos, tendo em conta que não há nenhum documento nacional que oriente para a oferta do ensino da língua em cursos que não pertençam à área de linguagens.

pelas brechas e fissuras da língua, pela porosidade, há entradas.” (LORENSET, 2014, p. 16).

Inicialmente foram desenhados os alinhavos da trama metodológica, em que foi tecido o percurso metodológico percorrido para a constituição do arquivo e o recorte do *corpus*, bem como a apresentação das universidades que fizeram parte da pesquisa, em que se apresentou um pouco sobre a historicidade de cada uma delas e o processo de elaboração do atual Projeto Pedagógico que serviu como documento-base para a pesquisa.

Em seguida, o foco esteve centrado nos alinhavos para a constituição da tessitura teórica, em que se buscou conhecer os conceitos básicos da AD franco-brasileira e seus enlaces com a História das Ideias Linguísticas. Para tanto, apresentaram-se algumas noções sobre a história da AD e as principais noções inerentes ao discurso, com base nos ensinamentos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Na sequência, apresentou-se o discurso documental sobre a trajetória da Língua Portuguesa no Brasil. Buscou-se conhecer a historicidade do ensino de Língua Portuguesa no país, com base na memória discursiva de políticas públicas para o ensino da língua, perpassando por alguns dos momentos de maior relevância, dentre os quais se destacaram a Reforma Pombalina e a imposição do idioma oficial, o Governo de Getúlio Vargas e a criação do conceito de crime idiomático e, mais tarde, a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação e expressão, portador de interação social, com ênfase na leitura, produção e análise linguística, com base na concepção sociointeracionista de linguagem, atrelando a noção de texto como ponto de partida ao trabalho.

Então, discursivisou-se o imaginário de língua que emergiu do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito e desenvolveu-se o gesto analítico com base nos recortes discursivos, a partir das regularidades que emergiram do *corpus* de pesquisa. Para tanto, foram desenhados alguns quadros para o agrupamento das sequências discursivas, de acordo com as regularidades apresentadas, a fim de discursivisá-las com base nas materialidades que emergiram dessas regularidades. Por fim, apresentaram-se as análises e compreensões sobre o imaginário de língua que emerge a partir do discurso sobre o ensino de língua nos cursos de Direito.

# 2 SOBRE TEORIA, HISTORICIDADE E METODOLOGIA

Na tessitura do trabalho investigativo e analítico, ao longo desta unidade, são tecidos os alinhavos da trama metodológica, explicitando o caminho percorrido para a constituição do arquivo e o recorte do *corpus*. Também, apresentam-se as universidades que fazem parte da pesquisa, mostrando um pouco sobre a historicidade de cada uma delas e o processo de elaboração do atual Projeto Pedagógico que serve como documento-base para a pesquisa.

## 2.1 A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA TEÓRICA

> Uma rede, e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar [...] A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo. (FERREIRA, 2005, p. 19-20).

Primeiramente, convém ressaltar a relevância da filiação deste trabalho à linha teórica da AD, uma vez que, sustentada por um dispositivo teórico e analítico, a AD traz contribuições importantes para esta pesquisa a partir do seu diálogo com a HIL, permitindo a análise de diversas formas de discurso sobre a língua em estudo, possibilitando leituras que consideram as condições de produção e a historicização de tais discursos em diferentes conjunturas históricas que, como mencionado na epígrafe, permitem a tessitura de uma rede de conhecimentos.

Para melhor compreensão do dispositivo teórico mobilizado para a análise, inicialmente convém fazer um breve esclarecimento sobre essas áreas do conhecimento que se correlacionam entre si e se complementam na análise histórico-discursivo do objeto em estudo, permitindo um compartilhamento dos princípios básicos, o uso de uma metodologia específica e da linguagem adotada pela AD.

Ao vincular a pesquisa aos pressupostos teórico-metodológicos da AD de linha franco-brasileira em diálogo com a HIL, supõe-se uma filiação às noções teóricas formuladas por Michel Pêcheux, fundador da AD francesa, e por Eni Orlandi, estudiosa

e difusora da AD no Brasil. Na filiação da HIL, ampara-se ao francês Sylvain Auroux, o grande precursor da HIL naquele país, e a Eduardo Guimarães e Eni Orlandi, iniciadores e dinamizadores desses estudos no Brasil. Segundo Malzière (2007), tal aparato teórico e metodológico possibilita o embasamento dos procedimentos analíticos do *corpus* discursivo, possibilitando sua interpretação.

A AD surgiu no final da década de 1960, quando Michel Pêcheux passou a ancorar seus trabalhos na noção de sujeito. Não qualquer sujeito, mas um sujeito específico: o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia. Um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem. Tal definição se deu a partir da sua filiação a uma tradição europeia que "se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a psicanálise." (ORLANDI, 2003, p. 19).

Para a AD e os estudos discursivos, a linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais. Ela passa a ser pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase e passa a ser o discurso. Na interpretação, não há mais apreciação de palavra por palavra como se esta fosse uma sequência fechada em si mesma.

Desse modo, a AD procura dar a conhecer o caráter histórico da linguagem, visto que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica uma gama de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico, constituindo uma disciplina de confluência, que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos: o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, em que se encontra a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos.

Para Pêcheux (1988), todos esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva do sujeito, de ordem psicanalítica, pois o sujeito é afetado pelo inconsciente. Assim, os conceitos de história, língua, ideologia e inconsciente ganham novas dimensões e formulações nas redes discursivas. O sentido não está claro, óbvio ou transparente; é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente, uma vez que o sujeito não é origem do dizer e, no discurso verifica-se o espaço do contraditório nessa disciplina de entremeio (ORLANDI, 2008), pois a língua tem autonomia relativa e é a entrada para a materialidade do discurso.

Ao elaborar suas bases teóricas, Pêcheux interrogou a Linguística sobre o estabelecimento da língua como suporte material de análise, questionando sua transparência ao admitir possibilidades de sentido e de interpretação. Além disso, considerou não apenas a língua como ideologicamente marcada, mas também a história e, portanto, colocou o Marxismo em questão quando mostrou a junção história/língua como não transparente, produtora de efeitos de sentidos. Já em relação à Psicanálise, Pêcheux trabalhou com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito que se constitui na sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2003).

Por meio da AD, dispõe-se de mecanismos que possibilitam diferentes leituras do objeto em análise, abarcando sua historicidade, sua memória e suas condições de produção, compreendidos por meio do interdiscurso que mobiliza os diferentes discursos já produzidos e que ressoam e (re)significam em outro momento e lugar, permitindo o acesso a outros sentidos e desdobramentos. Conforme as palavras de Orlandi (2009), a AD permite entender como um objeto simbólico produz sentidos, possibilitando diferentes compreensões.

Para Pêcheux (1988), o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso. É pelo discurso que ele abarca a movimentação dos dizeres e o processo de produção de sentidos, vinculando a formações discursivas (FD) diversas. Considera-se aqui o conceito de FD, a partir de Pêcheux (1988), como a relação de enunciados com regularidades, em relação à linguagem, mobilizados em assuntos e posições ideológicas na produção do dizer. O indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante, em que o sujeito é sobredeterminado pelos pré-construídos.

Ao considerar a atividade discursiva não como objeto empírico, Pêcheux (1988) incorpora em suas investigações e análises construções que ressaltam marcas da exterioridade constitutiva dos discursos, considerando a língua em sua materialidade, ou seja, “[...] não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação.” (MAZIÈRE, 2007, p. 13).

Os estudos do discurso enquanto ciência, segundo Pêcheux (1988), firmam-se no pressuposto de que a linguagem, por si só, não é transparente, necessitando de mecanismos que possam colaborar para compreendê-la. Nesse sentido, a AD

possibilita “[...] apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história.” (SILVA, 2005, p. 16). Neste sentido, a língua é um sistema aberto ao simbólico que se materializa no discurso e produz sentidos a partir das interações sociais, históricas e ideológicas. (PÊCHEUX, 1988).

No texto “Discurso: Estrutura ou Acontecimento”, Pêcheux (1983) afirma que os dizeres reclamam interpretação, pois constituem filiações históricas as quais devem ser tomadas como redes de memória e não como dizeres em interação. Nesse sentido, todo discurso parte de um já-dito e a língua não é um mero instrumento de comunicação entre indivíduos que se constituem como interlocutores. Trata-se de um sistema heterogêneo, em que se articulam e imbricam os aspectos estruturais, atravessados por questões subjetivas e sociais.

Desse modo, para Pêcheux (1983), a língua deixa de ser uma simples ferramenta de comunicação e é concebida no processo histórico-social no qual sujeito e sentido são constitutivos. É pelo discurso que se produzem os efeitos de sentido entre os locutores. Entretanto, tais sentidos não podem ser considerados de modo absoluto ou predefinido, pois a interpretação pressupõe a existência de um sujeito no processo de apreensão destes, que não são únicos e dependem do contexto social e histórico em que o discurso é produzido (ORLANDI, 2015).

Conforme Pêcheux (1988), na perspectiva discursiva, a língua é entrelaçada à exterioridade e concebida como materialidade que se constrói e produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, em um sistema em constante movimento. Portanto, ela é passível de falhas, de equívocos, de deslizes. Ainda, a língua, sob a ótica discursiva, é sempre condição material de base do discurso. É a materialidade da qual advém o sentido que se constitui sócio-historicamente, ou seja, é a marca da historicidade inscrita na própria língua, o que a torna passível de rupturas, de fissuras e de brechas pelas quais sentidos outros transbordam, deslocando-a discursivamente de seu sentido para derivar outro.

Orlandi (2007) destaca que a noção de materialidade discursiva, enquanto condições verbais de produção dos discursos apresentadas por Pêcheux, é constituída a partir do materialismo dialético histórico, isto é, “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua.” (ORLANDI, 2012, p. 83-84). Em outras palavras, a língua é o real específico das condições de significação das diferentes materialidades simbólicas. Portanto, a

investigação das diferentes materialidades na análise de discurso pecheutiana procura compreender as formas de assujeitamento, colocando como questão fundamental as “condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX, 2012, p. 152), trabalhando com a ideia de mundo como um complexo de coisas não acabadas, permeadas por um incessante movimento da história.

Por isso, o analista de discurso, ao problematizar alguma questão sobre as produções da linguagem, sobre os diferentes modos de compreender e interpretar os discursos do cotidiano, permeados de equívocos, ideologias e opacidade, segundo Orlandi (2009), deve levar em consideração que a análise de discurso “[...] nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.” (ORLANDI, 2009, p. 9).

É nessa perspectiva que a presente pesquisa procurou discursivisar o imaginário de língua que se produz a partir do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Cursos de Direito. Para tanto, a partir das noções da AD, considera-se que “o analista de discurso não é uma pessoa neutra, pois ele deve assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito. Ele deve, igualmente, construir um observatório para si.” (MAZIÈRE, 2007, p. 23). Nesse sentido, busca-se a produção de saberes a partir de reflexões sobre o discurso e da mobilização de leituras e interpretações que permitam a compreensão e a formulação de ponderações sobre o tema em questão.

### 2.1.1 **Fios que se entrelaçam: o diálogo entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas**

> [...] quando as fendas da memória se abrem, as imagens catalogadas como pertencendo ao domínio do passado/esquecido se impõem, inconvenientes e impiedosas, por sua própria conta e valor. Vão além do quadriculado das fronteiras que protegem sentidos de outras espécies, esses estabilizados como sentidos de um “mundo semanticamente normal”. (PAYER, 1999, p. 14).

O diálogo entre a AD e a HIL faz-se fundamental neste trabalho, para que se possa lançar uma visão histórico-discursiva sobre o objeto de estudo, visando alcançar o discurso inscrito nos documentos em análise com sua exterioridade

constitutiva, com sua memória. Sabe-se que a HIL tem como foco a história da produção de conhecimentos sobre a língua e sobre a materialidade histórica dos objetos simbólicos que institucionalizam os saberes acerca da língua e transparecem sua relação com o sujeito e o Estado (SILVA SOBRINHO, 2013). Desse modo, a interação entre essas duas teorias abre a possibilidade para o entendimento sobre a formulação do conhecimento científico e faz emergir compreensões sobre como determinados conceitos e discursos se originaram e mantiveram regularidades ao longo do tempo. Guimarães (2004, p. 12) posiciona-se, nesse sentido, afirmando que "[...] uma História é, então, de um lado, o relato de fatos acontecidos com certos personagens, e de outro, é a compreensão destes fatos quando tomados como acontecimentos e enquanto contados."

A língua, desse modo, segundo Orlandi (2002), torna-se passível de equívocos, dá lugar a releituras, divisões, diferentes filiações teóricas, cedendo espaço a críticas em relação às teorias e, por consequência, "[...] a análise histórico-discursiva de discursos documentais faz emergir indagações relativas ao processo de produção, possibilidades de aparecimento, significações e deslocamentos de sentido do objeto discursivo analisado." (PEREIRA, 2016, p. 33).

O *corpus* desta pesquisa baseia-se no discurso documental. Portanto, constituído de saberes científicos que foram produzidos ao longo de processos históricos e em diferentes condições de produção, afetados pela memória e pela atualização de conhecimentos. A HIL colabora com a análise à medida que envolve "as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento, ou dito de outro modo, que resultam do conhecimento produzido." (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

O diálogo da AD com a HIL é promovido com o objetivo de remontar o percurso da historicidade da materialidade documental referente aos saberes sobre a língua na constituição dos cursos de Direito das universidades federais da região Sul do Brasil, pois, de acordo com Nunes (2007), a AD não trabalha com a temporalidade empírica ou cronológica, mas com a temporalidade dos processos discursivos. Assim, conforme o autor, "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." (NUNES, 2007, p. 375). Nesse sentido, é importante compreender a temporalidade e atentar para as diferentes temporalidades

inscritas no discurso, sem esquecer as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem.

De acordo com Pereira (2016), essa relação dialógica entre a AD e a HIL permite trabalhar com o histórico e o discursivo desprendidos da temporalidade cronológica, por meio de um direcionamento pautado pela memória discursiva e institucional.

Para compreender o imaginário de língua que se constitui no discurso sobre o ensino da língua, é necessário conhecer os pressupostos teóricos que produzem sentidos na compreensão da historicidade do desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no processo de disciplinarização desse ensino, fazendo-o chegar ao ensino superior, mais especificamente, aos cursos de Direito, visando "[...] não à reconstrução e uma história, mas ao processo pelo qual ela se conta." (ORLANDI, 2002, p. 12).

A inter-relação da AD com a HIL consiste em um meio de leitura para diferentes materialidades à medida que permite conhecer a historicidade desses processos. Assim, a articulação desses saberes possibilita relacionar as materialidades históricas, pois, como enfatiza Orlandi (2002, p. 13), o processo de pesquisa de linguagem deve ocorrer pela ligação entre "[...] teoria/método/procedimentos analíticos/objeto [...]", buscando-se encontrar materialidades que produzem diferentes sentidos quanto ao funcionamento do discurso documental analisado, além de sua historicidade.

Então, com bases teóricas advindas da AD, em diálogo com a HIL e em consonância com o *corpus* discursivo-documental, objetivando a produção de sentidos em torno da compreensão sobre o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, busca-se a possibilidade de ida e vinda da teoria, ao *corpus* e ao arquivo, até a construção de um dispositivo teórico-analítico satisfatório (PETRI, 2013). Antes, porém, faz-se imprescindível tecer algumas considerações sobre o discurso documental acerca da trajetória da Língua Portuguesa no Brasil. Considerações estas que dão suporte para as análises, objetivando compreender a relação entre o discurso inscrito na historicidade com os discursos encontrados nas ementas que compõem o arquivo.

A seção seguinte propõe um olhar para o arcabouço histórico, o que permite formular reflexões sobre as noções de língua e de imaginário de língua, de discurso e condições de produção, assim como para as noções de interdiscurso, memória e

intradiscurso na perspectiva da AD e das noções de instrumentos linguísticos, modos de disciplinarização e de gramatização na perspectiva da HIL. Parte-se do pressuposto de que compreender tais noções é fundamental para compor o dispositivo analítico do trabalho, considerando que a fundamentação é formulada a partir das lentes da Análise de Discurso franco-brasileira, articulada à História das Ideias Linguísticas.

## 2.2 NAS TRAMAS DA HISTORICIDADE

> Toda história começa sempre antes. (ORLANDI, 2001, p. 18).

Para compreender a trajetória de ensino de Língua Portuguesa no Brasil em sua historicidade, parte-se do pressuposto de que trabalhar com a AD em articulação com a HIL possibilita “novas perspectivas para a análise” (NUNES, 2008, p. 98), pois a HIL trouxe para os estudos sobre a língua e sobre o discurso novos elementos que permitem estudar a constituição de um saber metalinguístico, que leva em consideração os diferentes acontecimentos desse saber, ocupando-se de objetos que, muitas vezes, foram negligenciados pela linguística moderna; no entanto, fazem parte da relação da sociedade com sua história (ORLANDI e GUIMARÃES, 1984).

Nunes (2008) argumenta que, da mesma forma que a AD recebe contribuições da HIL, ela também contribui com aquela, pois, ao ser sustentada por um dispositivo teórico analítico, a AD traz contribuições para os estudos da HIL ao eleger diversas formas de discurso sobre a língua para análise, fazendo leituras que remetem às condições de produção de tais discursos, sem deixar de considerar a materialidade linguística na qual eles foram produzidos, atentando para as condições de produção do conhecimento em determinadas conjunturas históricas. De acordo com Orlandi (2013), relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito.

É a partir dessas considerações que se procurou discursivizar acerca de algumas das razões pelas quais esta pesquisa trilhou pelos caminhos da história da constituição da língua oficial do Brasil, objetivando melhor entender as relações da língua como parte da relação da sociedade com a história.

Na constituição deste percurso, buscou-se conhecer um pouco sobre a historicização, gramatização e disciplinarização da Língua Portuguesa em terras

brasileiras, fazendo emergir novos sentidos no processo em que os sujeitos se constituem em suas inter-relações na construção histórica das formações sociais com suas instituições e sua ordem cotidiana (ORLANDI, 2013; AUROUX, 2009).

Importante destacar que a noção de língua oficial adotada nesta pesquisa advém de Guimarães (2003, p. 48), para quem “Língua oficial é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais [...] trata das relações imaginárias (ideológicas) e institucionais” deste.

### 2.2.1 **O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa**

De acordo com Soares (2004), a atual familiaridade que a sociedade brasileira demonstra em relação à Língua Oficial do Estado esconde uma historicidade linguística marcada por movimentos de rupturas, deslocamentos e tensões quando o assunto é a origem, os objetivos e o funcionamento dessa língua como disciplina escolar, pois, segundo a autora, há problemas relativos ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil que vêm de longa data. Contudo, mesmo que essa língua tenha sido estudada e ensinada desde o período da colonização, o conhecimento e a formulação dos conteúdos para o ensino do Português, enquanto disciplina institucionalizada, só começaram a ser construídos em meados do século XIX (SOARES, 2004).

Sobre as origens dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no território brasileiro, Buzen (2011) argumenta que, nos tempos coloniais, os mais privilegiados socialmente, ou seja, os filhos da pequena elite que residiam no país, aprendiam a ler e a escrever Língua Portuguesa com os jesuítas, pois as bases para a implementação do que posteriormente viria a ser considerada a língua nacional já se deram a partir da instalação dos portugueses no Brasil com o processo de colonização, no período de 1532 e 1564 (BUZEN, 2011).

Ao falar de língua nacional, Ghiraldelo (2003) afirma que esta é sinônimo de língua oficial, porém não é capaz de abarcar todos os seus sentidos. Isso porque, enquanto a língua nacional é “a língua fixada por um governo para ser a língua utilizada pelo Estado, para estabelecimento de leis, e, consequentemente, a língua ensinada nas escolas” (GHIRALDELO, 2003, p. 58), é também a língua construída a partir de vários dialetos e que dá ao povo uma relação de pertencimento. Normalmente, o falante cresce falando, a língua oficial tem relação com a gramática

e os dicionários, é considerada como uma língua imaginária, completa e nem sempre é falada por todos.

Ao abordar sobre a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2004) e Orlandi (2001) dividiram a história de português no Brasil em quatro períodos. O primeiro é o do Brasil Colônia, quando predominava a Língua Geral, a qual englobava as línguas de base indígena, normalmente de base tupi, praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização. Nesse período, a Língua Portuguesa estava ausente do currículo escolar e não se fazia presente, enquanto língua de comunicação, na vida da maioria dos habitantes do país. Três línguas predominavam naquele momento: português, língua geral e latim.

A Língua Portuguesa era a língua oficial do novo território português, mas a comunicação era feita por meio da língua geral, de base tupi, pois a língua do colonizador não funcionava no intercâmbio social, ainda que o mapa do poder a instituísse como língua oficial na extensão territorial do seu império e buscasse uma unificação linguística (GUIMARÃES, 2004).

Os jesuítas, nesse período, dominavam o sistema de ensino. Como o principal objetivo era a evangelização, para serem mais persuasivos e no intuito de facilitar a comunicação, usavam a língua geral no processo de escolarização e catequização. Participavam dele crianças indígenas e algumas crianças mamelucas. A base do processo era a doutrina religiosa, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar (BUZEN, 2011). Assim, o português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, mas ausente do intercâmbio social. A Língua Portuguesa era língua franca, aquela que era praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes e que eram falantes dessa língua para o intercurso comum. Desse modo, o português convivia com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês.

No segundo período, a partir de 1654, ocorreu a expulsão dos holandeses do território brasileiro[2] e se deu a chegada dos escravos africanos. Com a Carta Régia,

[2] Diante das dificuldades encontradas para comprar o açúcar de Portugal, no período que esse país esteve sob o julgo da Espanha, os holandeses, para evitar prejuízos em seu comércio açucareiro, resolveram produzir seu próprio açúcar. Para tanto, invadiram as colônias portuguesas, inicialmente na África e, posteriormente, no Brasil. Aqui as invasões holandeses aconteceram na Bahia, em 1624 (de onde foram expulsos em 1925), em Pernambuco no ano de 1630 e no Maranhão em 1641, sendo expulsos definitivamente em 1654 (FAUSTO, 2013, p. 75).

do Marquês de Pombal, em 12 de setembro de 1759, aconteceu o nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil. A partir daí, segundo Orlandi (2009), obrigaram-se os colonos a ensinar a Língua Portuguesa europeia aos povos indígenas e proibiu-se o uso de línguas indígenas na colônia. O português também era a língua que deveria ser ensinada nas escolas e o uso de qualquer outra língua era proibido. Assim, como uma das consequências da Reforma Pombalina, começou a se ter o efeito de apagamento da pluralidade e da interpenetração geral entre a língua oficial, o latim, o holandês e a língua da população indígena até então presente no cotidiano brasileiro (GUIMARÃES, 2003).

Consolidou-se, dessa forma, uma das primeiras políticas linguísticas do país, uma política de imposição linguística que obrigou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil antes mesmo da expulsão dos jesuítas (BUZEN, 2011). Foi essa imposição da Língua Portuguesa que efetivou a dominação, pois considera-se que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua (ORLANDI, 2009).

A Reforma Pombalina também propôs o ensino da gramática da Língua Portuguesa, uma disciplina curricular ao lado da gramática latina. Segundo Guimarães (2013), contribuiu com o desenvolvimento de duas importantes ferramentas para o ensino-aprendizagem de línguas: o dicionário e a gramática.

> A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de *uma língua* oficial uma obrigação para os cidadãos. (AUROUX, 2009, p. 53, grifos do autor).

Foi assim que, no decorrer do processo de colonização, fazendo aumentar o número de portugueses no país, Portugal tomou posse efetiva do Brasil e, por consequência, também de falantes desse idioma. Contudo, como os portugueses vieram de diferentes regiões de Portugal, trouxeram consigo uma grande variedade de falares portugueses regionais, fator que contribuiu para que as autoridades instituíssem o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Por isso, Marques de Pombal proibiu o ensino de línguas indígenas nas escolas dos Jesuítas e tornou obrigatório o ensino da língua do Rei (ORLANDI, 2001).

O terceiro período histórico, que teve grande relevância para a fixação da Língua Portuguesa no território brasileiro, iniciou-se em 1808 com a chegada da Família Real ao Brasil, trazendo consigo 15 mil portugueses para a sede da Coroa

Portuguesa no Rio de Janeiro, o que alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas. Marcaram esse período a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português, e a fundação da Biblioteca Nacional.

Em 1822, ocorreu a Independência do Brasil. O Estado brasileiro estabeleceu-se e a questão da língua se evidenciou. Segundo Orlandi (2009), é nesse período que teve início a produção de dicionários e gramáticas em Língua Lortuguesa, feitos por brasileiros, além do desenvolvimento da literatura nacional. Os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua (ORLANDI, 2013). Com a independência do Brasil, o ensino da língua nacional passou a ser fundamental para a afirmação política e cultural da nação. O português e sua literatura começaram a ser adotados no currículo oficial do ensino secundário e, lentamente, os textos em língua estrangeira foram substituídos por autores portugueses e brasileiros (SOARES, 2004).

A partir daí, pela análise dos instrumentos linguísticos[3] que dão instrumentação à língua, permitindo sua institucionalização (AUROUX, 2009), é possível compreender como a sociedade, que constitui um novo espaço político-social, dá consistência histórica à sua língua (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

Seguindo-se por essa trilha histórica, nesse caminhar pela contextualização linguística, em que é possível ver o lugar ocupado pela Língua Portuguesa no contexto nacional ao longo da história, chega-se ao quarto período de extrema relevância para o estabelecimento da língua nacional oficial. Ele teve início em 1826, quatro anos após a Independência do Brasil, quando um deputado propôs que os diplomas médicos no país fossem redigidos em linguagem brasileira. No ano seguinte, uma lei estabeleceu que os professores deviam ensinar a ler e a escrever a língua nacional. “Assim, ao se colocar a questão da língua nacional no Brasil, evita-se, ao mesmo tempo, nomeá-la oficialmente, seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira.” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23).

A Gramática da Língua Nacional é percebida de modo diferenciado em relação à Língua Portuguesa de Portugal, e a língua nacional tornou-se efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa no Brasil [...] O espaço de sua validade, de sua legitimidade, deslocou-se do território português, politicamente, para o brasileiro: outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural.” (ORLANDI, 2013, p. 180).

[3] Auroux (2009) utiliza o termo *instrumentos linguísticos* ao se referir à gramática e ao dicionário que, segundo ele, instrumentalizam a língua.

Dentre outros fatos importantes observáveis por esse caminhar pelo fio discursivo histórico da Língua Portuguesa no Brasil, merecem destaque, na trajetória do ensino de português em território nacional, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. O mais antigo Colégio do Brasil, em que o estudo da Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética (SOARES, 2004).

A implementação do “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, organizado em 1887 por Fausto Barreto, professor do Colégio Dom Pedro II, pois, na sequência, uma série de gramáticas apareceu como resposta a essa solicitação (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001), dando início a um processo de gramatização brasileira, permitindo ao Brasil ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização (AUROUX, 2009).

Além desses acontecimentos relevantes, ainda se destacam, na década de 1930, a chegada de Getúlio Vargas ao governo, promovendo a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e permitindo a consolidação de programas oficiais para disciplinas escolares. O Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, exigiu que professores do ensino secundário cursassem a Faculdade de Filosofia (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

Orlandi (2013) argumenta, nesse sentido, que isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, graças ao curso de Letras. Ainda, nesse mesmo período, segundo a autora, tem-se a equiparação de todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II, e a disciplina relacionada ao ensino da língua oficial passa a ser chamada de português. Dessa forma, objetivava-se a aquisição efetiva da língua portuguesa pelo estudante e o despertar do gosto literário (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

Na década de 1940, depara-se com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas, sustentado por um movimento nacionalista exacerbado e a construção da política linguística nacional que criou o conceito jurídico de crime idiomático, o qual se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre a obrigatoriedade da língua nacional que deveria ser falada em todo território brasileiro, em detrimento e a criminalização da fala de qualquer outro idioma (ORLANDI, 2009).

Nesse espaço em que “se tramam as relações entre língua e história” (PÊCHEUX, 1990 [1982], p. 9) e, consequentemente, historicizam-se as relações de poder entre o Estado e o povo, explicitam-se as relações que o Estado mantém com

a língua/as línguas e a ideologia, permitindo que a lei determine o que pode ou deve ser dito, assim como o modo de dizer.

A partir de Pêcheux (PÊCHEUX (1990 [1982]), pode-se entender que o ser sujeito deveria se libertar de seus particularismos históricos. Libertar-se de seus particularismos históricos também pressupunha desfazer-se de suas especificidades linguísticas, o que foi imposto pelo aprendizado e utilização legal da língua nacional.

Com base nos ensinamentos de Pêcheux, entende-se que a língua nacional constitui a nova "língua de madeira" (PÊCHEUX, 2004) da época: ela representa, no interior da língua, a maneira política de negar a política. A ele fazem sentido os não-ditos e os silenciamentos, os quais, muitas vezes, mais dizem – e mais se abrem ao jogo das interpretações – do que aquilo que ilusoriamente se pressupõe estar explícito neste decreto do então presidente Getúlio Vargas.

A terminologia "língua nacional" foi a opção a ser usada para nomear a língua da Nação de forma diferente do nome dado pelo antigo colonizador. Porém, em 1946, foi criada uma comissão objetivando nomear essa língua oficial do Brasil, a partir de então designada como Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 2005).

No entanto, foi somente na década de 1960, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61) que se permitiu a expansão do acesso à educação, fazendo surgir algumas das grandes transformações no ensino de Língua Portuguesa, as quais têm ressonâncias até os dias atuais. Dentre estas transformações, Magda Soares destaca que o professor deixa de ser responsável pela formulação de exercícios e a proposição de questões: é "o autor do livro didático quem assume esta tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele." (SOARES, 2004).

Ao falar desse período em sua dissertação de mestrado, Lorenset (2014) muito bem resume os movimentos que ocorreram em relação ao ensino da língua naquela década:

> A década de 1960 é marco no ensino de Língua Portuguesa dadas as transformações na vida política e social do país - milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passa a haver lugar para a diferença: desmorona o discurso da homogeneidade e situa-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional. O ano de 1964 traz, em seu bojo, o período mais rígido da ditadura militar no Brasil. O contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Houve a expansão dos meios de comunicação e nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino da língua

> apresenta confusão de noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, que atendia fins de ensino tecnicista da época. Assim, na reformulação do ensino, a educação é posta a serviço do desenvolvimento e a língua passa a ser instrumento. (LORENSET, 2014, p. 79).

Assim, todas as mudanças resultantes da intervenção militar naquele período tinham por finalidade atender aos objetivos e à ideologia militar que se instalava. A língua era concebida como comunicação e o ensino da língua objetivava atender a objetivos pragmáticos e utilitários (SOARES, 2004).

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/1971), surgem as disciplinas obrigatórias. O ensino de língua tem caráter instrumental e põem-se em ênfase a comunicação e a expressão em seus usos mais cotidianos (BUZEN, 2011). A disciplina encarregada pelo ensino da língua nacional passa a ser chamada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais; Comunicação em Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio (LORENSET, 2014).

Ainda na década de 1970, surge o discurso de mudança para o ensino, buscando maior democratização deste. Discursivamente é construído o chamado “ensino tradicional de português” (BUZEN, 2011) e surgiu a “polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática” (SOARES, 2002, p. 170). Também ocorre uma ampliação no número de pesquisas sobre o ensino de línguas e tem-se o nascimento das propostas curriculares estaduais (ORLANDI, 2013).

De acordo com Buzen (2011), o discurso de mudança, que teve início na década de 1970, trouxe repercussões sentidas a partir da década de 1980, quando ocorreu a reformulação do ensino de português e passou-se a enfatizar a leitura, a produção e a análise linguística, dando origem a uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelando a noção de texto como ponto de partida para o trabalho.

Com Orlandi (2013), é possível inferir que esse processo de transformação pelo qual o ensino de línguas passou foi fruto de vários acontecimentos que geraram todo um conjunto de fatores, permitindo aos professores o acesso a novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em autores como Vygotsky e Baktin, que levaram ao questionamento das concepções de língua, dos objetivos e métodos de ensino de Língua Portuguesa (LORENSET, 2014).

Conforme Soares (2004), a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português foi fundamental, principalmente, a partir década de 1980. Apesar de terem

sido implantadas nos currículos de formação de professores a partir da década de 1960, foram necessárias quase duas décadas para que essas ciências (as linguísticas, mais tarde a sociolinguística, a psicolinguística e a análise de discurso) introduzissem novas tendências no ensino de português e chegassem à escola "aplicadas ao ensino de língua materna" (SOARES, 2004, p. 171).

A primeira alteração promovida pelas ciências linguísticas foi no sentido de chamar atenção "para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada 'padrão culto', que se lhes pretende ensinar nas aulas de português." (SOARES, 2004, p. 171). Ainda, diante do reconhecimento das diferenças dialetais, requer-se uma nova postura por parte dos professores, com novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português, alterando profundamente o "ensino da leitura, da escrita, as atividades práticas da oralidade e até mesmo o ensino da gramática." (SOARES, 2004, p. 173).

Na década de 1990, a nova LDB (9394/96) foi responsável pela reformulação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, segundo Buzen (2011), o ensino de Português aproxima-se cada vez mais do ideal de ensino de língua materna, pois tanto os PCNs quanto o PNLD orientam para as práticas de uso da língua, apostando no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino. Escuta, leitura, produção e análise de textos orais e escritos ganham espaço dentro de dois grandes eixos descritos pelos PCNs: Eixo do Uso e Eixo da Reflexão. Discursivamente, apostou-se no ensino de Língua Portuguesa envolvendo a historicidade da linguagem e da língua, o contexto de produção e suas implicações na organização do discurso e no processo de significação.

Ao considerar a história da disciplina de português, Soares (2004, p. 175) chama atenção para o fato de que, "em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino." Além disso, segundo a autora, em cada momento histórico, a natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área do ensino de Língua Portuguesa influencia na constituição do português enquanto disciplina.

Assim, a partir dessa breve historicização sobre a constituição e a implementação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na qual, ainda que de forma

muito breve, tentou-se fazer uma retomada histórica da disciplina de Português, chama atenção o fato de que, à medida que o Português se transforma em objeto de ensino e aprendizagem, sob o cunho de disciplina institucionalizada, a língua vai se (re)configurando pelo fio condutor da ideologia de políticas públicas, em um processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino, alavancando um movimento complexo que provoca deslocamento, rupturas e tensões, perceptíveis até os dias atuais (LORENSET, 2014).

Nesse processo, há um apagamento linguístico cultural, no qual a cultura dominante passa a ser a referência, provocando o assujeitamento a uma determinada ideologia, em que “a cultura dominante exerce seu poder pela linguagem e na linguagem.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 31). Para que isso se efetive, há construção de um modelo ideal, no caso em questão, a língua ideal, sendo a língua imaginária uma sobreposição da língua real. Portanto, ante a linguagem jurídica, sabe-se que esta corresponde a valores culturais, profissionais e técnicos dos operadores do Direito (SITYA, 2002). Muitas expressões usadas vêm do latim e são herança de uma tradição forense, que marcam características do discurso jurídico (SILVA SOBRINHO, 2011) que se entrelaçam e se sustentam em um imaginário de língua, porém com base na materialidade linguística. Há regularidades dominantes que produzem efeito de evidência, que se destacam, predominam, mas há também tensão agindo com esse efeito de evidência, há dispersões (LORENSET, 2014).

Nesse contexto, com base em Pêcheux (2010), sabe-se que as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento de relações de força no interior do discurso e, por isso, mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo as circunstâncias do dizer e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Importante destacar que, para Pêcheux (2010), as condições de produção estão relacionadas ao campo teórico que trabalha com a língua ligada à produção de sentidos e à história, dos sujeitos e do dizer, e, são condição para que o analista seja orientado na teoria discursiva da AD. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 14), é possível pensar a tarefa do analista de discurso como a da construção de um dispositivo teórico que leve o sujeito à compreensão do discurso, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história.

Ao ter contato com determinada ideologia, o sujeito constrói um saber que não é ensinado, mas que está em andamento e que produz seus efeitos e sentidos. Esse

processo de constituição do saber e do esquecimento, segundo Pêchex (2010), dá-se por meio da exposição do sujeito às condições de produção de sentido, tanto restritas, ou seja, que se limitam às circunstâncias da enunciação (contexto imediato), quanto abrangentes, das quais faz parte o contexto social, o histórico e o ideológico.

Desse modo, a partir desse fio discursivo em desenlace e das noções da AD e da HIL que se quer olhar para os cursos de Direito das universidades públicas, tece-se a análise acerca dos saberes sobre a língua que circulam nesses cursos e sobre o imaginário de língua que emerge a partir desse discurso, tendo em mente também a historicidade do ensino de língua no Brasil. Contudo, para que tal propósito se concretize, primeiramente, faz-se necessário conhecer um pouco sobre a história dos cursos de Direito no Brasil, das condições de produção e do ensino de Língua Portuguesa nesse contexto.

### 2.2.2 **História dos cursos de Direito no Brasil e condições de produção**

Logo após a conquista da Independência do Brasil em relação a Portugal, em 1822, os dirigentes da nova nação viram a necessidade de instituir o ensino jurídico no território nacional, já que esse território, agora soberano, deveria ter não só seu próprio ordenamento jurídico, como também seus próprios intérpretes (WOLKMER, 2002). Para tanto, em 1827, foram implementados os dois primeiros cursos de Direito no Brasil, um em São Paulo e outro em Olinda (transferido para Recife em 1854).

Apesar de inicialmente serem apenas dois cursos autorizados, eles foram importantes para suprir a necessidade de intérpretes jurídicos, ou seja, homens com uma base humanística sólida para atender a outras ciências humanas imprescindíveis para a formação da identidade cultural de um país.

Na região Sul do Brasil, o primeiro curso de Direito a ser criado foi o curso oferecido pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que teve sua primeira aula no dia 4 de maio de 1890. Tal evento foi muito importante para a época, pois os jovens da região já não precisariam deixar o Estado para ir estudar Direito em São Paulo, Recife ou Coimbra.

A Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná[4] foi a segunda universidade do Sul do país a ofertar o curso de Direito, sendo fundada em 1912, fruto

[4] Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/setor-2/historia/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

da movimentação da sociedade em parceria com o governo local. No estado de Santa Catarina[5], o curso de graduação em Direito nasceu em 1932, quando foi fundada a Faculdade de Direito, a partir da iniciativa de juristas, empresários e comunidade local. Criada no interior do estado do Rio Grande do Sul, a Faculdade de Direito de Santa Maria foi criada em 1958, quando se reuniu a já existente Comissão Pró-Fundação da Faculdade de Direito de Santa Maria, constituída por representantes de diferentes segmentos da sociedade local. Em 1959, o curso foi avaliado e aprovado e, pelo Decreto 47.436 do mesmo ano, o Curso de Direito teve seu funcionamento autorizado.

Se por muitos anos não houve cursos de Direito no território brasileiro, na atualidade, ocorre o inverso. No decorrer do tempo, principalmente nas últimas décadas, com a expansão das faculdades privadas, muitos novos cursos de Direito foram criados e, segundo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2018), dos aproximadamente 200 cursos que existiam na década de 90, em 2017, eram mais de 1.240 cursos em funcionamento, o que coloca o Brasil na posição de país com maior número de cursos de Direito do mundo. Tal fato se faz sentir de modo negativo na qualificação dos egressos dos cursos de Direito, pois, de acordo com o próprio presidente da OAB, mais de oitenta por cento dos bacharéis em Direito não conseguem aprovação no Exame da Ordem dos Advogados[6].

Sem a pretensão de entrar em questões de mérito sobre a complexidade da prova da OAB e nem de conteúdos exigidos, com esta pesquisa, discutem-se alguns elementos significativos para a compreensão do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, trazendo questões relativas à especificidade da língua na carreira profissional do Bacharel em Direito, tendo em mente que o acadêmico de Direito deve estar ciente de que essa carreira prevê o uso contínuo da língua, seja oral, seja escrita, cujo domínio é considerado essencial ao exercício profissional.

De acordo com Lorenset (2014), há um esforço conjunto pela simplificação da linguagem jurídica[7] que conta com o empenho dos próprios estudantes de Direito na

[5] Disponível em: <http://ccj.ufsc.br/historico/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

[6] Prova criada pela Lei 8.906/94, com o objetivo de aferir a capacitação necessária para que o Bacharel em Direito possa exercer a sua profissão na advocacia. Disponível em: <https://blog.juridicocerto.com/2017/02/como-funciona-o-exame-da-oab-guia-definitivo.html>. Acesso em: 2 jun. 2018.

[7] De acordo com o site Migalhas, site especializado em Direito, no qual especialistas tratam dos mais diversos assuntos da área, a *linguagem jurídica* corresponde à linguagem que denomina valores culturais, profissionais e técnicos próprios dos profissionais do Direito. É aquela linguagem própria da área jurídica, marcada por palavras e expressões que significam dentro desse contexto: a

tentativa de conscientização de parcela de profissionais do Direito sobre a necessidade de tornar a linguagem mais acessível à população. “Uma vez que a língua materializa o Direito, faz-se necessário um novo (re)encontro com a Língua Portuguesa que dá forma e comunicabilidade aos conteúdos, com nova expressividade sem acumular a poeira do tempo.” (LORENSET, 2014, p. 109).

A autora argumenta que, no campo jurídico, ainda se sustenta uma concepção formal de língua[8], porém também há evidências da preocupação em se desmistificar o imaginário de língua usada por esse profissional, pois espera-se, além da capacidade técnica, que ele tenha habilidade de tornar compreensível o dizer. Diante de sua importância, esse tema encontra respaldo inclusive na legislação, quando a Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2014, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, no seu artigo 4º, prevê, entre as habilidades e competências, a leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos com a devida utilização das normas técnico-jurídicas, além da correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito.

Há um consenso entre os juristas de que o bacharel em Direito, buscando prestígio, precisa aderir ao padrão linguístico socialmente aceito; este que, com base em Orlandi (2009), seria a língua imaginária: a língua ideal, língua gramatical, língua sistema, fixa em regras e fórmulas, que impregna o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Contudo, com base nas teorias desenvolvidas por Pêcheux, sabe-se que, no contexto real de fala, impera a língua fluida, a língua do movimento, que vai além das normas, mostra a impossibilidade de haver um controle sobre o dizer e que é na materialidade da língua e na contradição entre a língua imaginária e a língua fluida que reside a capacidade de compreensão (ORLANDI, 2009).

Dentre essas possibilidades de língua que permeiam as relações discursivas, qual imaginário de língua emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito das universidades federais? Eis o que se busca compreender e analisar por meio da trama metodológica desenhada a seguir, pois segundo Petri (2013), a AD caracteriza-se como uma ciência em constante movimento, com uma metodologia singular, em que o trabalho do analista de discurso requer um

linguagem utilizada para descrever leis, nos processos judiciais, dentre outras situações do ramo do Direito. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

[8] Para o desenvolvimento deste trabalho, compreende-se a concepção formal da língua como aquela que, para seu uso, requer a utilização bastante rigorosa das normas gramaticais, a pronúncia clara e correta das palavras, vocabulário rico e diversificado, bem como com registro complexo e erudito.

(re)posicionamento deste perante o objeto estudado, frente à possibilidade de desenvolvimento de olhares múltiplos sobre os sentidos emergidos pelo interdiscurso constituinte da materialidade da língua, dos quais se pode “[...] dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico." (PETRI, 2013, p. 42).

## 2.3 A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA METODOLÓGICA

> Mas o que é a língua? […] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. […] É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2012, p. 39-41).

Uma história de histórias. É o que a presente pesquisa pretende traçar. Histórias que se constituíram no jogo das estruturas discursivas, com dúvidas, equívocos, deslizes e contradições. Ao trabalhar esta pesquisa pelo viés da AD, apresentam-se os ensinamentos de seu precursor Michel Pêcheux (que herdou as ideias de Saussure, mas, como bom aluno, foi além, avançando nos estudos sobre a linguagem, criando novos conceitos) para quem a AD se define pela não transparência da linguagem e o sujeito deixa de ser o centro e origem do seu discurso para ser uma construção social, histórica e ideologicamente constituída. (PECHÊUX, 1988).

Para a realização da pesquisa, partiu-se do pressuposto de que, pela Análise de Discurso, é possível “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história [...]” (ORLANDI, 2009, p. 15). A História das Ideias Linguísticas envolve “[...] as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 11). Desse modo, o diálogo entre as noções mobilizadas permite a tessitura da rede de compreensões que fundamentam os gestos de interpretação lançados sobre o objeto discursivo, bem como mobiliza diferentes olhares sobre ele.

Como analista, procurou-se sustentar os gestos interpretativos à luz das teorias e no aprofundamento no interior das histórias de modo a (re)visitá-las para “fazer uma história”. De acordo com Auroux (2009), o ato de saber possui espessura temporal, um horizonte de retrospecção, assim como um horizonte de projeção. O saber e o

conhecimento científico não destroem seu passado. Dessa forma, sem memória e sem projeto, não se constrói o saber.

Nesse sentido, a investigação aqui proposta não é concebida como simples codificação ou reprodução, mas como prática discursiva, inscrita em projeto maior[9], calcado na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, que se propõe a investigar sentidos na perspectiva discursiva, pela análise de políticas e processos de significação e de constituição de sujeitos em diferentes materialidades significantes, a partir dos estudos desenvolvidos no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A constituição do arquivo que sustenta a pesquisa se deu por meio de acesso aos *sites* virtuais de quatro universidades federais e um instituto federal (com ensino superior) que oferecem o curso de Direito: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* de Palmas.

A escolha dessas universidades justifica-se em razão de fatores como:

1º) Nas listas divulgadas anualmente pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as universidades públicas estão entre as que mais aprovam candidatos nas provas da ordem.

2º) Observou-se a região de abrangência e de atuação da UFFS[10] (instituição que oferece o curso de Mestrado em Estudos Linguísticos a que esta pesquisa se vincula), os *campi* encontram-se nos três estados da região Sul do país.

Para compor o arquivo, foram selecionados os Projetos Pedagógicos dos Cursos e atribuiu-se especial atenção aos Ementários dos Componentes Curriculares, com ênfase para os ementários que apresentam, em sua formulação, relação com os saberes sobre o ensino de Língua Portuguesa, definindo, assim, o *corpus* discursivo-documental da pesquisa. Os Projetos Pedagógicos foram referenciados como:

a) PPUFSC (Projeto Pedagógico da UFSC);
b) PPUFPR (Projeto Pedagógico da UFPR);
c) PPUFRGS (Projeto Pedagógico da UFRGS);

[9] História do ensino de Línguas na região de abrangência da UFFS.
[10] Com campus central em Chapecó (SC), a UFFS tem abrangência em toda a região Sul do país, atendendo ao estado do Rio Grande do Sul por meio do campus de Erexim, e ao estado do Paraná por meio do campus de Realeza.

d) PPUFSM (Projeto Pedagógico da UFSM);
e) PPIFPR (Projeto Pedagógico do Instituto Federal do PR).

A construção do *corpus* de pesquisa foi conduzida pela consideração de que todo saber é produto histórico, questão da memória, de determinadas condições de produção. É pela reflexão acerca do questionamento inicial de qual imaginário de língua emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito de universidades federais que se analisou o discurso materializado no Projeto Pedagógico dos cursos e dos Ementários dos Componentes Curriculares.

Conforme Mazière (2007, p. 61), "[...] o corpus não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso [...]" Então, considerando que o *corpus* discursivo se constrói em resposta aos objetivos da pesquisa, que fazem "emergir algumas sequências discursivas em detrimento de outras que constituem o espaço discursivo considerado" (PETRI, 2004, p. 67), optou-se pela sua composição e demarcação com base em recortes do Projeto Pedagógico dos cursos de Direito das universidade federais da região Sul do Brasil; três das Universidades estão sediadas nas capitais dos estados (Curitiba - PR, Florianópolis - SC e Porto Alegre - RS) e duas no interior (Santa Maria, RS, e Palmas, PR).

Como referência para a interpretação da pesquisa, elegeu-se a análise de discurso documental-institucional, tendo-o como posto de observação, para, a partir dele, analisar "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." (SURDI DA LUZ, 2010, p. 23).

A partir dessa perspectiva, foi possível compreender as condições de produção e o interdiscurso como produto de um processo histórico, no qual, segundo Stübe (2008, p. 29), "o discurso é sempre produzido, a partir de certa historicidade, e é entendido como efeito de sentido entre enunciadores historicamente situados", fazendo com que "estas práticas discursivas remetam a uma constituição ligada a fatores sociais, políticos e históricos, aos sujeitos e discursos que circulam em determinada conjuntura." (PEREIRA, 2016, p. 27).

Os cinco Projetos Pedagógicos em análise e que fazem parte do arquivo, há pouco tempo, passaram por reestruturações para atender às novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito. Portanto, são documentos atualizados e que permitem afirmar que sua historicidade está em construção e

delineamento, trabalhando-se com uma memória do tempo presente. A seguir, apresenta-se uma breve contextualização de cada um dos projetos pedagógicos analisados:

a) O Projeto Pedagógico da UFSC (PPUFSC) data de 2004. O documento inicia apresentando um breve histórico do curso de Direito dentro da Instituição, o que se convalida com as palavras de Henry (2010, p. 47): “não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências.”

A instituição reforça, desse modo, a importância de conhecer a historicidade do curso para pensar no futuro e projetar sua sequência. Pode-se dizer que, no mesmo sentido, firmam-se as palavras de Auroux (2009, p. 22), para quem “nossa linguagem se nos apresenta como um fenômeno histórico e contingente.” Pela falha ou deslize, assinalados por Pêcheux (2012), através da transparência dos documentos em análise, buscou-se conhecer o lugar ocupado pela língua nesse Curso.

O PPUFSC apresenta como ocorreu a reformulação do Projeto Pedagógico. Informa que, em 2003, o Colegiado do Curso de Graduação em Direito deu os primeiros alinhavos no sentido da reformulação do documento, a fim de implantá-lo a partir de 2004, pois havia a necessidade de dar respostas às transformações sociais que eram sentidas à época, profundamente afetadas pelo “processo de globalização econômica, de integração sub-regional e de transformação tecnológica.” (PROJETO PEDAGÓGICO, UFSC, 2004, p. 7).

Segundo o documento, procurou-se organizar um Projeto Pedagógico inovador que levasse em conta as necessidades atuais de forma a permitir a atualização contínua, considerando as dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas e políticas no qual o Curso de Direito da UFSC está inserido; os fundamentos teóricos e conceituais emergentes do campo do Direito e do seu processo de ensino-aprendizagem, assim como suas bases empíricas e normativas; a realidade das Instituições Federais de Ensino Superior, a necessidade de racionalização acadêmica e organizacional dos Cursos de Graduação mantidos por essas instituições; finalmente, a proposta de novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito, que ainda estavam em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como as exigências específicas para as Instituições Federais de Ensino Superior, constantes do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Curso de Direito da UFSC, de acordo com o Projeto Pedagógico (2004), tem como objetivo a formação de um profissional diferenciado, crítico, que parta da problematização da pesquisa e da procura de soluções a partir de um conhecimento sólido do Direito, em um diálogo com as disciplinas correlacionadas capacitando o Bacharel em Direito para "aplicar à realidade prática, o modelo teórico apreendido, buscando soluções condizentes ao caso proposto." (PROJETO PEDAGÓGICO, UFSC, 2004, p. 8).

O documento, nesse sentido, marca preocupação com a diversidade do conhecimento teórico e a pluralidade conceitual e metodológica do Direito, afirmando que estes são problemas a serem enfrentados e contemplados na formação do Bacharel, fazendo-se "necessária uma formação instrumental que envolva o aprender a aprender." (PROJETO PEDAGÓGICO, UFSC, 2004, p. 8). Para tanto, sugere um trabalho envolvendo duas perspectivas interagindo transversalmente: a formação científica, compreendendo a pesquisa como princípio educativo e como desenvolvimento de competências e habilidades básicas para a iniciação científica e uma formação generalista, ou seja, uma formação que contribua para a construção de um conhecimento e de uma práxis a partir da observação sobre os diversos cenários ou campos de atividade humana, em que o Bacharel desenvolva habilidades para a leitura da realidade social, sendo capaz de atuar nos diferentes contextos, integrando-se a outros profissionais.

Ainda, de acordo com o documento, a construção do atual Projeto Pedagógico considerou uma concepção dialética e interdisciplinar do Direito, em que o ser humano é considerado um ser genérico e singular, ativo e reflexivo, afetivo e cognitivo, simbólico, objeto e sujeito de sua ciência. Por isso, o curso de Direito dessa instituição busca oferecer uma formação sólida, científica e generalista, com bases éticas, possibilitando a articulação da teoria com a prática durante todo o curso, embasando-se em uma prática vinculada à realidade social, permitindo a adaptação às rápidas mudanças da sociedade atual e, sendo interdisciplinar, em todos os níveis.

b) O Projeto Pedagógico da UFPR (PPUFPR) data do ano de 2009, apesar de suas discussões terem se iniciado ainda no ano de 2007. Ele principia com a afirmação de que o documento é um reflexo da fundamentação teórica e do exercício das ações de ensino, pesquisa e extensão efetivados através do Curso de Graduação em Direito da UFPR. Segundo o próprio PPUFPR, há um compromisso com o espaço público de qualidade. É fruto de um trabalho coletivo que envolveu discussões no

Conselho Setorial, no Colegiado da Graduação, no Núcleo Docente Estruturante e nas plenárias departamentais, congregando docentes, discentes e técnicos administrativos; está fundado sobre uma tríplice base – docente, discente e funcional – articulada com dois eixos essenciais: o perfil do ensino jurídico na sociedade brasileira e a inserção institucional e social da UFPR.

Na introdução do PPUFPR, destaca-se a missão do curso de Direito: buscar por uma formação jurídica sólida, assentada em valores humanistas e calçada numa base técnica de excelência, atentando para as questões jurídicas emergentes na contemporaneidade. Por isso, o PPUFPR "se ancora no equilíbrio que emerge da ponte entre o instrumental teórico e o aprimoramento técnico" (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPR, 2009, p. 4), visando a uma educação jurídica coerente com a cidadania e a pluralidade de ideias, tendo como premissa a integração entre o curso de Graduação e o de Pós-graduação, desenvolvendo uma atuação conjunta através da correlação entre as linhas de pesquisa de ambos os cursos.

Na concepção do curso, marca-se a preocupação com o Direito não como fim, mas como mediação, na qual a práxis jurídica está vinculada à complexidade da realidade desafiadora do momento presente e futuro, comprometida com a cidadania, a ética democrática, a formação principiológica[11] e técnica do Bacharel em Direito, visando atender às demandas sociais, políticas, tecnológicas, técnico-profissionais, de acesso à justiça e de novos sujeitos de direito, em sua atuação no mercado de trabalho. Ainda, de acordo com o documento em questão (PPUFPR), busca-se também o comprometimento teórico e pedagógico com os avanços conceituais necessários e exigíveis em cada novo momento histórico, focado na preocupação com uma formação jurídica ampla, vista como processo no qual não estão dissociados ensino, extensão e pesquisa.

c) O Projeto Didático-Pedagógico do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito da UFRGS (PPUFRGS) data de setembro de 2008 e passou por reformulações para atender às determinações do Ministério da Educação e Cultura, ao mesmo tempo que buscou promover adaptações da Faculdade de Direito às novas realidades da universidade pública no Brasil, com adoção de planos de expansão e

[11] Em Direito, compreende-se a formação principiológica como a formação calcada nos princípios que regem essa área do saber. Os princípios são enunciações que condicionam e orientam a compreensão do ordenamento jurídico, sua aplicação ou até mesmo a elaboração de novas normas. "São verdades fundantes de um sistema de conhecimentos, como tais admitidas, por serem evidentes ou por terem sido comprovadas." (REALE, 2003, p. 37).

de ações afirmativas, caracterizando-se, como consta no documento, numa adaptação às novas realidades do mundo jurídico nacional e internacional, assim como às novas especificidades do ensino, da pesquisa e extensão na área do Direito.

Essas ideias remetem às palavras de Ecker-Hoff[12] (2002), quando argumenta dizendo que se vive novos tempos, novos ares e, por consequência, novas perspectivas em relação ao mercado de trabalho. Com a globalização da economia e com o advento das tecnologias, a formação profissional não pode mais ser pensada nos moldes tradicionais. Por isso, conforme consta no documento em análise (PPUFRGS), o atual currículo foi pensando em dois níveis:

> Um primeiro nível "político-pedagógico" (no qual se estabelecem linhas gerais e amplas do currículo) e um segundo nível "formativo-científico" (no qual se estabelecem um conjunto de conteúdos, habilidades e atitudes formativas capaz de contribuir para a capacitação e qualificação do aluno, sem deixar de respeitar o potencial individual de cada estudante). (PPUFRGS, 2008, p. 2).

Segundo se compreende no PPUFRGS, ao conceber o currículo enquanto expressão de um projeto pedagógico (PP), esse PP engloba o conjunto de atividades, das experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas pelo aluno em seu tempo de formação acadêmica, procurando não ser apenas reduzido a um instrumento orientado pela lógica do mercado. Assim, de acordo com o documento (PPUFRGS), este se constitui, portanto, num instrumento político, cultural e científico, concebido a partir da construção coletiva.

Nesse sentido, o PPUFRGS pretende transformar a Reformulação Curricular numa "revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade" (PPUFRGS, 2008, p. 3), pensando em um trabalho articulado entre a graduação e a pós-graduação, com um currículo que explore mais significativamente as disciplinas eletivas e as disciplinas alternativas, sem prejuízo "a um corpo sólido e consistente de disciplinas e conhecimentos essenciais à formação do futuro jurista." (PPUFRGS, 2008, p. 4).

Assim, o Curso de Direito da UFRGS, segundo o PPUFRGS, mostra-se inserido em uma nova realidade, na qual o estudante tem um papel ativo, sendo protagonista em sua formação, de forma que a universidade contribua "para o desenvolvimento das potencialidades do aluno e a sua busca autônoma do

[12] Ecker-Hoff faz tais observações com base nos estudos focados na formação de professores, mas, por analogia, é possível estender essa compreensão para outras áreas profissionais.

conhecimento, de modo que currículo/ensino se transformem em percursos possíveis para o atendimento dessas potencialidades.” (PPUFRGS, 2008, p. 4).

Conforme ressaltado no documento (PPUFRGS, 2008, p. 12), o curso intitula-se “Curso de Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais”, e não apenas em “Ciências Jurídicas” ou meramente “Direito”, pois não pretende limitar-se à transmissão de conhecimentos técnicos ou ao treinamento das respectivas habilidades. Pretende, pois, desenvolver as potencialidades inseridas nos eixos de formação previstos para os cursos de Direito no país, buscando uma formação interdisciplinar e fornecendo subsídios para um profissional integrado na sociedade.

d) O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFSM (PPUFSM) passou por reformulações no ano de 2008 para atender à Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007. Assim, objetivando atender às determinações pertinentes à nova legislação, no dia 22 de abril de 2008, foi realizada uma reunião departamental, na qual foi escolhida uma Comissão de sistematização, que teve a incumbência de organizar as sugestões dos vários segmentos do Curso. Nessa oportunidade, também foi delimitado o âmbito e profundidade da reforma para que o PP estivesse apto e consistente para atender aos objetivos do Curso, ao perfil dos formados e às habilidades e competências da área de atuação dos egressos.

De acordo com o PPUFSM, as alterações nas diretrizes curriculares dos cursos jurídicos desencadearam um olhar sobre o fazer pedagógico, exigindo uma avaliação das fragilidades, realçando pontos positivos de atuação do curso, dando ênfase à necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a possibilidade de os graduandos elegerem componentes curriculares ligados à área de interesse a partir da adoção da parte flexível dos currículos e da flexibilidade da matriz curricular.

Segundo o documento em análise (PPUFSM), a reformulação do PPUFSM permitiu oferecer um perfil próprio ao Curso de Direito, com base nas demandas sociais locais, permitindo a implementação de novas metodologias de trabalho para o ensino, pesquisa e extensão, pois “objetiva-se a formação de um profissional crítico, apto a atuar numa sociedade multifacetada, que exige respostas rápidas e um conhecimento articulado com a realidade.” (PPUFSM, 2008). Desse modo, os componentes que integram esse eixo de formação devem ser trabalhados de forma integrada, a partir da percepção de que um componente complementa o outro.

Ainda, no PPUFSM, é destacada a importância das estratégias pedagógicas que não podem ser vistas como algo estanque, vez que o processo de ensino-

aprendizagem envolve a inter-relação dos vários saberes e nunca está acabado, pois alterna momentos de avanços e momentos em que se faz uma pausa reflexiva, com vistas a repensar a postura e estratégias pedagógicas, buscando uma releitura de seu fazer pedagógico, sempre de acordo e norteando-se pelas novas tendências orientadas pelo Conselho Nacional de Educação.

e) O Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* de Palmas (PPIFPR), foi aprovado no ano de 2015. Inicialmente, apresenta um pouco sobre a historicidade do curso, que iniciou suas atividades em 16 de agosto de 2010, quando da federalização da UNICS (Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná).

Em relação ao processo de federalização da UNICS, o PPIFPR discorre sobre a importância deste para o município de Palmas e região e argumenta sobre a implementação do curso de Direito no *Campus*, uma vez que, segundo afirmações do documento, esse é o único curso de Direito ofertado por Instituição Pública Federal para atender a um raio que compreende o Noroeste do estado do RS, Oeste de SC, Sul e Sudoeste do PR.

De acordo com o PPIFPR, na UNICS, o Curso de Direito estava em funcionamento desde 2004, porém precisou passar por alguns ajustes para se adequar ao novo modelo de ensino. Enquanto o Projeto Pedagógico que estava em vigor na época e os alunos regularmente matriculados no Curso foram absorvidos pelo IFPR, professores foram admitidos por meio de concurso público. Em 2015, com a participação de professores, estudantes e representantes da comunidade, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito foi finalizado e aprovado com a proposição de ofertar uma formação sólida, baseada na ética e nos valores democráticos, nos princípios fundamentais, como a educação e a produção de conhecimentos, “permitindo uma integração efetiva entre os membros da comunidade escolar, a sociedade e o mundo do trabalho.” (PPIFPR, 2015, p. 13).

Um fato que chamou atenção, quando da realização das buscas dos documentos para a constituição do arquivo de pesquisa, foi o fato de que, no IFPR, *Campus* Palmas, PR, é ofertado o curso de Técnico em Serviços Jurídicos, em nível médio, o que faz refletir as nuanças de um novo formato de educação, que objetiva promover a formação técnica nas áreas em que há deficiência na qualificação profissional, oferecendo “condições adequadas para a produção de conhecimento e para a qualificação da força de trabalho, necessárias ao estímulo do desenvolvimento

socioeconômico” (PPIFPR, 2015, p. 9), além de ofertar todos os níveis de ensino na mesma instituição, em que “pela primeira vez é possível oferecer, no mesmo local, desde a Educação Básica (cursos técnicos de nível médio) até a Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado)” (PPIFPR, 2015, p. 7), como acontece com o Curso de Direito, que conta com acadêmicos que, já no ensino médio, tiveram acesso aos primeiros alinhavos para a formação jurídica.

Feita a leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direitos das Instituições que formam o *arquivo* deste trabalho, definiu-se o *corpus* da pesquisa. Essas definições somente se tornaram possíveis quando de posse dos recortes do Projeto Pedagógico dos Cursos e Ementários dos Componentes Curriculares com designação[13] de Língua Portuguesa ou outra afim e que tivessem por finalidade o estudo dos saberes filiados à língua ou ao estudo da linguagem. No ementário, analisaram-se os objetivos do Componente Curricular, conteúdos programáticos e a bibliografia utilizada. Somente a partir disso se procedeu à análise da materialidade discursiva e à discussão das questões que motivaram a presente pesquisa.

Ao se referir acerca da análise de ementas, Surdi da Luz (2010) escreveu que, quando efetuado esse tipo de análise, ocorre a mobilização de saberes que se encontram em um processo de didatização que são transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, ou seja, são outros dentro do mesmo. Estão em outra relação com as coisas a saber, pois as condições de produção do discurso pedagógico são outras em relação às condições de produção do discurso científico. “[...] os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso[14] científico.” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 184).

A partir das sequências discursivas (SDs) selecionadas, dada a mobilização de saberes relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, entrelaçado ao desenvolvimento dos gestos de interpretação, buscou-se analisar o imaginário de língua que emerge no discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito de universidades federais.

---

[13] Para Guimarães (2003a, p. 2), o termo designação “é a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome.” Assim, o termo designação tem uma relação linguística e histórica. É uma relação linguística remetida ao real, exposta ao real.

[14] Pode-se explicar Interdiscurso como a constituição de um discurso em relação a outro já existente. Para Orlandi (2008), o interdiscurso é algo que fala antes, que surge de um lugar independente, é memória discursiva, é algo que já foi dito e que causa efeito no que se está sendo dito.

# 3 **DO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA QUE EMERGE DO DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE DIREITO: O GESTO ANALÍTICO**

> [...] Meu enleio vem
> De que um tapete é feito de tantos fios
> Que não posso me resignar
> A seguir um fio só [...]
> (Recorte da epígrafe inicial de Clarice Lispector)

A partir da metáfora apresentada na epígrafe, pensando nos muitos fios que compõem o tapete, fazendo relação à tessitura deste trabalho, presentes os aspectos teóricos, supracitados, pertinentes ao estudo, nesta unidade, são tecidas algumas considerações sobre o *corpus*, assim como é tecido o gesto analítico e de interpretação, tendo como objeto de reflexão e análise as questões sobre o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito.

Para a escuta do discurso apresentado no *corpus*, mobilizou-se analiticamente um estudo da historicidade e na memória discursiva, entrelaçados na filiação teórica da AD e HIL, em que se buscou compreender o processo de constituição da Língua Portuguesa no Brasil e seu lugar na constituição do ensino superior e nos cursos de Direito, investigando o papel do ensino de língua e os modos de circulação dos saberes sobre a língua nesses cursos.

Para demarcar a metodologia teórico-analítica da AD, nesta unidade, aplica-se a metáfora do pêndulo (PETRI, 2013, p. 44), uma vez que, como analistas de discurso, trabalha-se a partir da perspectiva de quem lê diferentes materialidades: é uma leitura em movimento, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, contribuindo para esclarecer como se dá a produção de sentidos.

Conforme Petri (2013), o gesto de ler em Análise de Discurso implica também o gesto de escrever. Assim, nessa perspectiva, a escritura é fundamental para dar a medida do que se consegue e do que não se consegue compreender e dizer na situação de análise, a qual nunca se termina; entretanto, com base no efeito-texto abordado por Indursky (1997), resulta na ilusão de completude, em que o autor tem a ilusão de que tudo que deveria ser dito tenha sido dito. Dessa forma, as análises se mostram por meio do texto como uma peça de linguagem completa, acabada, fechada, sendo esse fechamento apenas de ordem simbólica.

Uma vez instalado o gesto de ler do analista no interior da discursividade, este tomado como objeto, segundo Petri (2013), por um instante, o analista suspende o

pêndulo – ponto zero – e então começa o movimento, da teoria para a análise, “perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do corpus, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva.” (PETRI, 2013, p. 47).

Nesse movimento, a este trabalho interessou tomar o discurso em sua materialidade na língua em um tempo presente e compreender como se dá a produção de sentido no encontro entre o histórico e o linguístico: na relação entre a estrutura e o acontecimento, no espaço do funcionamento da memória, que retoma e reconstrói (PÊCHEUX, 2012), pois, nas palavras de Ferreira (2001, p. 14), “é pelo discurso que a história deixa de ser vista apenas como evolução.” (FERREIRA, 2001, p. 14).

Com a hipótese de que os saberes sobre a língua portuguesa que circulam no discurso sobre o ensino de língua nos cursos de graduação em Direito, das Universidades Federais, destinam-se a instrumentalizar o bacharel em Direito para uso da língua imaginária, por meio das regularidades encontradas, elegeram-se os recortes discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes sobre a língua em circulação nos cursos de Direito das universidades federais da região Sul do país.

Assim, as regularidades discursivas estão agrupadas em cinco recortes discursivos (RDs), os quais estão representados no Quadro 1 e são identificados da seguinte forma:

Quadro 1 – Constituição dos recortes discursivos

| **Constituição dos recortes discursivos** |
|---|
| Recorte Discursivo 1 (RD 1): Marcas da historicidade |
| Recorte Discursivo 2 (RD 2): Convencer pelo modo de dizer |
| Recorte Discursivo 3 (RD 3): Marcas discursivo-textuais |
| Recorte Discursivo 4 (RD4): Argumentar para convencer |
| Recorte Discursivo 5 (RD5): Instrumentalizar para se sobressair |

Fonte: elaborado pela autora.

Cada Recorte Discursivo (RD) está organizado em Sequências Discursivas (SDs) constituídas de acordo com o núcleo temático em comum e com a questão que norteia este trabalho de pesquisa. Optou-se por identificar numericamente cada RD e respectivas SDs. Empregou-se o recurso gráfico de destaque em negrito para marcar as formas linguísticas significativas para a análise. Cada um dos cinco quadros que resultam da constituição dos recortes discursivos em núcleos temáticos afins possibilita visualizar as regularidades que sustentam a análise.

Os recortes discursivos foram selecionados a partir de marcas linguístico-discursivas regulares, no fio intradiscursivo, por serem significativas ao tema proposto e por servirem como pistas para compreender que imaginário de Língua emerge do discurso sobre o ensino de língua a partir de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de Língua Portuguesa ou afim do curso de graduação em Direito das universidades federais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, objetivam compreender quais são as tendências[15] de ensino e os saberes em funcionamento no ensino de língua desses cursos.

Os quadros permitem compreender como as marcas citadas aparecem no fio do discurso, no eixo da formulação, no intradiscurso do Projeto Pedagógico do Curso de Direito de cada universidade; pelo texto, são problematizadas e interpretadas como essas marcas operam pelos sentidos do interdiscurso e quais marcas do percurso de historicidade são constitutivas e ressoam no ensino de língua desses cursos.

Segundo Auroux (2008), é pelo horizonte de retrospecção que se compreende como o conjunto de conhecimentos antecedentes foram produzidos, uma vez que não há conhecimento instantâneo e todo conhecimento produzido tem relação direta com a temporalidade. Desse modo, busca-se na historicidade compreensão para o quadro atual do ensino. Ao final de cada SD, estão indicados, entre parênteses, o projeto pedagógico, a data correspondente ao ano do documento em que tal sequência foi recortada e o endereço eletrônico no qual o documento foi encontrado. Em cada um dos cinco recortes discursivos são analisadas as ementas; identificam-se saberes e tendências de ensino de língua que emergem de cada projeto, objetivando identificar as principais tendências de ensino de língua enfatizadas por cada uma das ementas.

Conjuntamente, discorre-se sobre o imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, por meio do gesto analítico, considerando as regularidades discursivas nos ementários. Busca-se compreender as relações que atuam e contribuem na construção de um imaginário de língua no discurso sobre o ensino de língua no Direito, pois, com Gadet e Pêcheux (2010, p. 95), entende-se que “no espaço língua, a busca impossível da unidade imaginária é paga ao alto preço da dupla linguagem de dominação.” Ao tecer reflexões

[15] Trabalha-se com o termo tendências de ensino por entender que este é o termo que melhor responde à proposta deste trabalho, uma vez que, no dicionário Aurélio *on-line*, encontra-se a definição de tendência como uma palavra que vem do verbo tendenciar, ou seja, o mesmo que: tende, inclina, que leva algo ou alguém a seguir determinado caminho, direção.

acerca da construção do imaginário de língua, concorda-se com Orlandi (2009, p. 29), para quem, na perspectiva da HIL, “a produção de um conhecimento sobre a língua e a promoção da própria língua vão juntas.”

Objetivando compreender o funcionamento dos efeitos de sentido e o imaginário de língua que emerge a partir das regularidades das marcas linguísticas identificadas nos RDs e nas SDs, por meio do gesto interpretativo, foi composta a trama textual com as noções teóricas de interdiscurso (o já-dito) e de intradiscurso (o fio do discurso), tendo presente a noção de memória, pois:

> [...] um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010b, p. 52).

Ao eleger por objeto de análise as ementas curriculares, o presente trabalho ancora-se nos trabalhos de Surdi da Luz (2010, p. 184), pois trata de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes que pode ser compreendido em uma relação entre o científico e o pedagógico, mediado pelo funcionamento da transposição didática: saberes científicos transformados em saberes ensinados pela exigência da transmissibilidade dos discursos da ciência. Desse modo, quando se analisam as ementas curriculares, mobilizam-se saberes que se encontram em um processo de didatização, pois as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Assim, a escolha de um conjunto de saberes, e não de outros, é feita com base em uma filiação/identificação teórica.

O Quadro 2 expõe como são encontrados os componentes curriculares que tratam dos saberes sobre a Língua Portuguesa ou, de modo mais geral, sobre a linguagem em cada um dos cursos de Direito analisados e sua devida nomenclatura.

Quadro 2 – Componente curricular

| Universidade | Componente curricular |
|---|---|
| PPUFSC | Linguagem e Argumentação Jurídica |
| PPUFPR | Tópicos especiais de filosofia do direito: direito, linguagem e filosofia da linguagem |
| | Tópicos especiais de Filosofia do Direito V: Direito e Semiótica |
| | Crime, pena e linguagem |
| PPUFRGS | Linguagem jurídica |
| | Lógica deôntica e linguagem jurídica |
| PPUFSM | Leitura e produção de textos |
| | Linguística contemporânea |
| | Redação e expressão oral I |
| | Redação e expressão oral II |
| PPIFPR | Língua Portuguesa |

Fonte: elaborado pela autora.

Para compor o Quadro 2, visitaram-se os *sites* correspondentes a cada curso a ser pesquisado, procedendo-se à busca pela matriz curricular. Em seguida, buscou-se identificar a presença de disciplinas de Língua Portuguesa entre os componentes curriculares de caráter obrigatório. Havendo ou não menção a qualquer componente designado Língua Portuguesa (ou designação[16] correlata), partiu-se para a análise dos programas de outras disciplinas, para observar a existência de outras disciplinas responsáveis para trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, a fim de capacitar o Bacharel de modo que este possa fazer uso da língua, de forma oral ou escrita, em sua futura atuação profissional. Quando observada a oferta, fez-se o registro da designação da(s) disciplina(s) e procedeu-se à busca do respectivo programa de ensino ou da ementa correspondente.

Catalogados os componentes curriculares dos cursos que fazem parte do *corpus* e de posse dos dados das matrizes curriculares, programas de ensino de Língua Portuguesa (ou disciplinas correlatas), seus conteúdos programáticos, respectivas bibliografias e ementas, passou-se à etapa de organização das sequências discursivas, de modo a permitir a compreensão do imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito.

É nesse contexto que, inicialmente, são analisadas as regularidades que apontam para marcas da historicidade, como estas se apresentam e se materializam nas ementas dos cursos de Direito que compõem a pesquisa.

[16] Convém destacar, mais uma vez, que a opção pelo termo designação é feita com base em Guimarães (2005). Com ele, compreende-se o processo de designação como mais que uma simples classificação ou nomeação, mas como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido daquilo que é nomeado. Nessa perspectiva, um nome vai além de uma simples denominação; ele constitui um texto, carregado de historicidade e de significação.

## 3.1 OS FIOS QUE MARCAM A HISTORICIDADE

> A historicidade consiste em uma das características basilares dos direitos [...] em sua feição moderna e, sobretudo, contemporânea. (VENTURI, 2017, p. 2).

Para compreender a historicidade do Direito, que se mostra também nas ementas em análise, visando alcançar o discurso inscrito no *corpus*, pela sua exterioridade constitutiva e sua memória, direciona-se um olhar histórico-discursivo sobre o objeto. Para tanto, a partir da base teórica que orienta este trabalho, parte-se da compreensão que a HIL tem como foco a história da produção de conhecimentos sobre a língua e sobre a materialidade histórica dos objetos simbólicos que institucionalizam os saberes sobre a língua e transparecem sua relação com o sujeito e o Estado (SILVA SOBRINHO, 2013).

A interação entre AD e a HIL abre a possibilidade para o entendimento acerca da formulação do conhecimento científico previsto nas ementas em análise e faz emergir compreensões sobre como determinados conceitos e discursos originaram-se e mantiveram regularidades ao longo do tempo. Nesse sentido, para o desenvolvimento das análises, apresenta-se, no Quadro 3, as regularidades que apontam para as marcas da historicidade, fazendo emergir um imaginário que se constituiu há anos e ainda se mantém vivo nos cursos de Direito pela oferta dos conteúdos propostos nas ementas.

Quadro 3 **–** Marcas da historicidade

| **(RD1): Marcas da historicidade** |
|---|
| SD 1: **TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO: DIREITO, LINGUAGEM E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: O surgimento da filosofia da Linguagem. Definição de Linguagem.** Linguagem e ontologia. Pensamento e Linguagem**. Gramática. Matematização da gramática.** Análise das linguagens do Direito. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 2: **TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO V: DIREITO E SEMIÓTICA: Definições e campo da Semiótica.** Teorias do Signo**. Sintaxe. Aplicações da análise Semiótica ao Direito**. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 3: **LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: Gramática aplicada ao texto.** Estudo do parágrafo. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 4: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL I: **Estruturação do período e pontuação; Sintaxe**; (PP, UFSM, 2018). |
| SD 05: **LÓGICA DEÔNTICA E LINGUAGEM JURÍDICA:** [...] Lógica e dialética, **lógica proposicional,** lógica e **gramática**. (PP, UFRGS, 2018). |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos em análise.

Retomando a epígrafe em que o autor afirma que “a historicidade consiste em uma das características basilares dos direitos” (VENTURI, 2017, p. 2), entende-se que

a organização de um currículo se constitui como um discurso do qual emergem vestígios de uma história, que foi feita por sujeitos, em dadas condições de produção (PÊCHEUX, 1988). Assim, os componentes curriculares se constituem não só em instrumentos pedagógicos, como também em produtos históricos. Embora os ementários se mesclem pela heterogeneidade das diferentes vertentes de ensino e saberes sobre a língua, evidencia-se, pelo estudo do *corpus,* que há regularidades.

Nas designações dos componentes curriculares das SDs 1 "*Tópicos Especiais de Filosofia do Direito: Direito, Linguagem e Filosofia da Linguagem*", 2 "*Tópicos Especiais de Filosofia do Direito V: Direito e Semiótica"* e 5: "*Lógica Deôntica e Linguagem Jurídica*", produz sentidos que levam a entender que quem tem a função de promover os estudos linguísticos é o componente curricular de Filosofia, e não a disciplina de Língua Portuguesa propriamente dita.

Nestas regularidade encontram-se marcas de um passado distante, de quando os estudos acerca dos usos da língua eram abordados, principalmente, por filósofos, em que as reflexões sobre a linguagem estavam centradas em interesses filosóficos. Estudava-se a lógica da linguagem, ou sua expressão da natureza biológica humana, através do estudo biológico da linguagem, sendo esta estudada sob "inúmeros aspectos, desde os mais abstratos que a reduzem, algumas vezes, a verdadeiras expressões lógico-matemáticas, até as suas representações mais concretas, procurando situá-la no seu contexto de produção" (CYRANKA, 2014, p. 160), ou enquanto sistema semiótico, tendo por objeto os conjuntos de signos, sejam eles linguísticos, visuais, sejam eles ritos e costumes.

Pelas leituras, nas SDs 1, 2 e 5, emerge o sentido de que conteúdos filosóficos se mesclam a conteúdos gramaticais por meio de uma preocupação com "*o surgimento da filosofia da Linguagem. Definição de Linguagem. Linguagem e ontologia. Pensamento e Linguagem*" (SD 1), "Definições *e campo da Semiótica. Teorias do Signo. Sintaxe. Aplicações da análise Semiótica ao Direito"* (SD 2) e *"Lógica e dialética, lógica proposicional, lógica e gramática"* (SD5), produzindo o efeito de sentido de que a abordagem acerca da língua não se dá de maneira uniforme e regular ao longo da história. Ao contrário, constitui um processo ideológico, filosófico, histórico e socialmente constituído, fruto de diferentes épocas e contextos sócio-históricos (CYRANKA, 2014).

Com base na AD, teoria que procura dar a conhecer o caráter histórico da linguagem e na HIL, que auxilia na historicização de tais noções, cabe considerar que

é preciso levar em conta que há uma materialidade ideológica em toda formação discursiva, o que implica pensar no conceito de língua atrelado à ordem dos discursos, no caso posto, imbrica-se uma noção de ideologia, que parte de um todo que é o interdiscurso, e falar em interdiscurso reclama pelos conceitos de história e de memória (PÊCHEUX, 1988).

Segundo Pêcheux (2004), o processo de engessamento da língua faz com que ela perca a fluidez e se fixe como uma língua imaginária, colocando paradigmas e controles sobre a forma de uso, não permitindo que se observe qualquer fato da língua a partir de outras perspectivas, representando a maneira política de denegar a política, construindo, assim, um espaço de artifícios e de dupla linguagem, a linguagem de classe, dotada de senhas.

Desse modo, mesmo ao estudar o texto no componente curricular "*Leitura e Produção de Textos*" (SD 3), quando analisados os conteúdos propostos pelo componente curricular, surgem efeitos de sentido de que estes estão destinado à formação dentro do funcionamento da língua imaginária, como pode ser entendido na SD 3: "*Gramática aplicada ao texto*".

O mesmo se dá ao retomar a SD 2, em que se prevê o estudo de "*Definições e campo da Semiótica."* Com base nas leituras de Saussure (1996), a língua é tratada como um sistema que exprime ideias e se constitui enquanto sistema de valores diferenciais, no qual cada elemento só existe e adquire seu valor e função por oposição a todos os outros. É um sistema abstrato, formal, de regras arbitrárias e socialmente aceitas. Entretanto, ao trazer a AD para a análise, compreende-se que, ao separar língua e fala, separa-se o que é social e o que é histórico. Conforme Pêcheux (1988), diferentemente do que acontece nos estudos semióticos, para a AD, o social e o histórico são indissociados, pois as palavras adquirem sentido em sua relação com o social, o histórico e o ideológico.

Trazendo autores da área do Direito para a discussão, segundo Kozicki (2011), negar a possibilidade de significados plurais a um mesmo signo jurídico constitui um sonho para muitos juristas, para os quais a lei ganha contornos de verdade absoluta, mascarando o seu conteúdo ideológico. Nesse sentido, pode-se:

> ressaltar a insuficiência da linguagem jurídica, revelando o seu caráter simbólico é, ao mesmo tempo, desmistificar o direito enquanto sistema fechado e revelar a possibilidade de sua compreensão enquanto práxis institucional e instrumento regulador de conflitos e interesses. (KOZICKI, 2011, p. 67).

Ao desenvolver os estudos semiológicos, Saussure definiu a língua como um fato social, codificada e coletiva, separando-a da fala, vista como individual, livre e criativa. A fala adquire significação precisamente quando inscrita na língua, revelando-se como ato e possibilidade de conhecimento. No discurso jurídico, conforme Kozicki (2011), a língua poderia ser concebida enquanto código de enunciação dos sujeitos atuantes no processo comunicacional, a qual permite a esse mesmo discurso revelar-se como objeto de conhecimento, pois a linguagem jurídica revela-se no momento em que os sujeitos inscrevem suas falas (através da instituição de leis, interpretação ou decisões judiciais) no universo da ação comunicativa. Ou seja, no momento em que o discurso deixa de transmitir informações (mensagem) e passa a ser efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 1994).

A relação entre significado e significante passa a ser arbitrária, pois não há vinculação natural entre eles, sendo essa vinculação convencional à medida que é adotada pela comunidade linguística. Nesse sentido, na linguagem jurídica, segundo Kozicki (2011), busca-se atribuir significados naturais aos enunciados, como se eles, por si só, fossem portadores de significados próprios, o que lembra as palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 23), anteriormente já citadas, de que a língua do Direito representa, na língua, a maneira política de denegar a política, sendo espaço do artifício e de dupla linguagem de classe dotada de senha e na qual, para o “bom entendedor”, meia-palavra basta, mas que, para quem não é da área, muitas vezes torna-se difícil, senão impossível, a compreensão.

Para Kozicki (2001), no intuito de buscar uma relação entre o Direito e o justo, na linguagem jurídica, muitas vezes, é negada a função do intérprete, além de encobrir-se o caráter ideológico desta. Assim, a semiologia jurídica assume várias categorias, compreendendo-as dentro do universo de sentido do Direito, em que o discurso jurídico só pode ser compreendido em determinada formação social, sendo um lugar privilegiado de análise, em que, para o “bom entendedor”, meia-palavra basta (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24).

Com Pêcheux (1998), compreende-se que esse discurso enunciado por alguns profissionais da área do Direito é construído a partir de uma estrutura social específica, a qual nada mais é do que a representação das estruturas de poder existentes na sociedade, em que os efeitos de sentido se dão como resultado da relação entre sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de certas circunstâncias dadas. Ou seja, “os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e

afetados pelas suas memórias discursivas" (ORLANDI, 2015, p. 15) em relação com o contexto sócio-hostórico e ideológico.

As relações de forças que se apresentam no discurso, demarcando o lugar social do qual o falante marca o discurso com a força da interlocução, representam sua posição sujeito nesse discurso (PÊCHEUX, 1988). Segundo Pêcheux (1988), essa posição não é neutra e vem carregada do poder que a constitui a partir de determinada materialidade, a qual somente pode ser compreendida em razão das formações discursivas que se constituíram e em função das formações ideológicas que as determinam. São discursos que, ao proclamar a transparência da lei, funcionam de modo ambíguo, "milagre de uma política que elimina a política" (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24).

Nas linhas traçadas pela historicidade, entende-se que o Direito imperou com uma linguagem própria, com uma língua imaginária, composta por palavras difíceis, complexas, distantes da língua fluida. A população, por força de lei, é obrigada a buscar um intérprete que auxilie quando necessita buscar pela judicialização de direitos. Esse intérprete é o Bacharel em Direito, tem por missão ajudar por meio da interpretação das leis na defesa dos direitos ou pedir para que se cumpra a lei. É nos bancos universitários que se conhece e aprende essa língua de "madeira", que é também a língua da política.

Segundo Gadet e Pêcheux (2004), há momentos em que a língua de madeira do Direito e da política se enroscam com a língua de vento, da propaganda e publicidade, mas há também a língua de Marte:

> [...] mas Marte é também o deus da guerra... e a lógica não é apenas o objeto inofensivo do prazer dos lógicos. As máquinas lógicas fabricam, hoje em dia, suas próprias memórias para melhor apagarem as dos povos, e para melhor administrarem seus complexos industriais, administrativos e militares que vão tomar decisões no lugar delas. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24).

De acordo com Pêcheux (2004), os significantes são inscritos no inconsciente. As marcas sintáticas são capazes de deslocamentos, de transgressões, de reorganização. Desse modo, o discurso que emerge a partir do imaginário de que no Direito a linguagem utilizada dever ser clara, objetiva e que clama pela transparência da lei funciona de modo ambíguo. "A língua de madeira [...] é uma língua fóbica, construída para fazer fracassar de antemão qualquer contradição e se proteger ao falar das massas, do interior de uma estátua de mármore." (GADET; PÊCHEUX, 2004,

p. 24), e muitas vezes se torna uma língua incompreensível a quem não pertence a esse campo de conhecimento.

A força da língua de madeira deixa suas marcas no imaginário de língua que emerge do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito analisados. Frente ao imaginário de que nem sempre os acadêmicos do Curso, ao chegarem à universidade, têm domínio da língua culta, ou da língua imaginária, foi possível depreender das ementas analisadas marcas de um ensino de língua voltado à preocupação de suprir eventuais deficiências no uso das regras gramaticais da Língua.

Emergem sentidos que levam a compreensão de que há marcas que apontam para um ensino que tem por objetivo suprir deficiências as linguísticas voltadas para o uso das regras gramaticais por parte dos estudantes, com a finalidade muni-los com os conhecimentos necessários para que possam convencer pela correção, reforçando ao imaginário historicamente constituído de que o bacharel em Direito deve saber usar língua culta, a língua que tem relação com a gramática, conforme discursivisado a seguir.

## 3.2 MARCAS LINGUÍSTICAS QUE SÃO TECIDAS PARA SUPRIR DEFASAGENS

> [...] pela língua começa a confusão.
> (ROSA, João Guimarães, 1967, p. 185)

A linguagem jurídica é dotada de características que a investem de juridicidade, diferenciando-a de outras linguagens técnicas. Ao ordenar, impõe condutas que determinam para o fazer ou não fazer determinada ação, constitui-se com uma fala própria e autônoma, com termos peculiares, que são usados com sentido próprio pela Lei ou nos processos judiciais e, na maioria das vezes, não encontram sinônimos na linguagem comum (DINIZ, 2001).

Assim, rememora-se o imaginário de língua do Direito quando, ao retomar à epígrafe, a partir de tal imaginário, é possível compreender que, quando ao bacharel em Direito falta o conhecimento acerca da língua culta, faltará o suporte linguístico necessário para comunicar-se de forma adequada no mundo jurídico. Historicamente, circula nessa área o imaginário de que a linguagem jurídica deve ser precisa e explicativa, já que algumas palavras têm um significado geral e outro tipicamente jurídico, o que, muitas vezes, o leitor comum não consegue apreender só pelo contexto (SILVA SOBRINHO, 2011).

Segundo pesquisadores da área, que falam a partir de um imaginário historicamente construído, a dependência do Direito à linguagem é tão grande, que a ela se condicionam fatores de eficácia do Direito, uma vez que, segundo esse entendimento, um texto de lei mal redigido não conduz a uma interpretação uniforme, assim como no caso de uma ação judicial, se o pedido não for bem redigido, de forma clara e objetiva, não será atendido, pois distorções de linguagem podem levar a distorções na aplicação do Direito.

Assim, surgem questionamentos em relação à forma como os cursos de Direito em análise auxiliam seus acadêmicos no sentido de adquirirem domínio dessa língua imaginária, a língua de madeira que impera no campo jurídico. Para tanto, a partir de discursividades que emergiram do arquivo e apresentam regularidades dominante a um caráter reparador, busca-se analisar como se dá a formação linguística de um profissional que terá, entre outros desafios, o de convencer pela correção através de uma língua considerada como “ideal”, “perfeita” ou, como diria Pêcheux (2004), uma língua que perde sua fluidez, mas que no Direito corresponde a valores culturais, profissionais e técnicos de seus operadores (SITYA, 2002).

Com a finalidade de compreender como está posto no discurso das ementas a proposta de ensino que permite aos acadêmicos de Direito a apropriação dos conhecimentos acerca da língua imaginária, a seguir é apresentado o quadro do segundo recorte discursivo que permite discursivisar sobre o modo como a correção no uso da Língua Portuguesa, pelo bacharel em Direito, propiciará gerar convencimentos por meio do modo de dizer seus discursos.

Quadro 4 **–** Convencer pelo modo de dizer

| **(RD2): Convencer pelo modo de dizer** |
|---|
| SD 6: TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO: DIREITO, LINGUAGEM E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: **Gramática. Matematização da gramática**. Linguística. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 7: TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO V: DIREITO E SEMIÓTICA: **Sintaxe.** Semântica. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 8: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: Estudo do parágrafo. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 9: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL I: A palavra escrita; **Estruturação do período e pontuação; Sintaxe**. (PP, UFSM, 2018). |
| SD 10: LÓGICA DEÔNTICA E LINGUAGEM JURÍDICA: [...] **gramática** [...] (PP, UFRGS, 2018). |
| SD 11: LÍNGUA PORTUGUESA: texto: definição, **coerência, coesão**. **Ambiguidade**. (PP, IFPR, 2015). |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos em análise.

Ao longo da unidade 2, buscou-se compreender como a Língua Portuguesa se transformou em objeto de ensino e aprendizagem, sob o cunho de disciplina institucionalizada. Nesse percurso, entende-se que a língua vai se (re)configurando pelo fio condutor da ideologia de políticas públicas, em processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino, alavancando em movimento complexo que provoca deslocamento, rupturas e tensões, perceptíveis até os dias atuais (LORENSET, 2014), em que o poder produz saber e o saber produz poder (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Ao analisar a relação do Direito com a Língua Portuguesa na historicidade dos cursos de Direito, entende-se que há uma relação muito próxima entre o conhecimento e o poder, capaz de fazer emergir o imaginário de que o convencimento perpassa pela correção no uso da língua. Nessa perspectiva, com base em Foucault (2010), compreende-se que o conhecimento e o poder estão intrinsecamente ligados, a ponto de se confundirem e, em algumas situações, serem a mesma coisa, uma vez que, pelo conceito de saber, busca-se conhecer o que há por trás dos discursos, enunciados e suas intenções.

> Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2013, p. 220).

De acordo com Foucault (2010), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Assim, ao analisar o Quadro 4, delineando relações com as referências propostas pelas ementas, entende-se que emergem marcas de uma tendência reparadora, que tem por objetivo suprir defasagens na formação linguística dos bacharéis em Direito. Em tais SDs, emerge a compreensão de que há ênfase à recuperação ou complementação dos estudos regulares feitos até a conclusão do ensino médio e, segundo um imaginário de língua, mostram-se insuficientes para a atuação na área do Direito (CAMARGO, 2009).

Segundo Camargo (2009), na maioria das vezes, essas deficiências são atribuídas à escolaridade anterior. Por isso, na universidade, buscam-se alternativas

que possam ajudar a minimizar a situação. Nesse sentido, o principal objetivo dessa vertente é atender ao princípio da recuperação ou complementação dos conteúdos básicos da língua, a partir de uma visão tradicional do ensino de Língua Portuguesa. Consequentemente, essa tendência reparadora vem fortemente marcada pelo normativismo e está ligada à tradição de ensinar a língua na perspectiva do conhecimento de sua estrutura, das regras de funcionamento, das regras de uso e, principalmente, privilegiando a língua padrão (LORENSET, 2014).

Ao analisar o recorte discursivo da SD 6: "*Tópicos Especiais de Filosofia do Direito: Direito, Linguagem e Filosofia da Linguagem: Gramática. Matematização da gramática*", e SD 10: "*Lógica Deôntica e Linguagem Jurídica: [...] gramática*", entende-se que, apesar de haver um enfoque filosófico na designação desses componentes curriculares, estes também abrem espaço para um ensino tradicional de língua, propondo aos acadêmicos do curso de Direito um estudo da "*gramática*", vista como uma possibilidade para a construção de um modelo ideal, no caso em questão, a língua ideal, em que a língua imaginária se sobrepõe à língua real (PÊCHEUX, 2005).

A partir das SDs 6 e 10, emergem sentidos que apontam para um discurso de que há um objetivo bem definido sobre a correção, a boa formação da expressão, que se dá através de um trabalho sobre regras que fazem convergir na gramaticalidade e na aceitabilidade de uma expressão. Essa língua que tem uma relação próxima à língua culta, a língua rebuscada, ritualizada do Direito, e na qual a matematização da gramática aponta para uma língua não sujeita ao equívoco, mas que tem relação com a eficácia, que valoriza a argumentação da persuasão para o convencimento.

Para responder a um imaginário de língua que é necessário conhecer para ter sucesso e denotar poder na área do Direito, chega-se à tentativa de "controlar" a língua e seus possíveis sentidos, permitindo seus usos conforme normas pré-estabelecidas por uma matematização das regras (*Matematização da gramática*, SD6). Segundo Auroux (2009), o gesto de procurar representar uma língua ou uma linguagem com base em instrumentos matemáticos não é suficiente para dar forma a um domínio que se possa chamar efetivamente de linguística matemática. Porém, a linguagem é naturalmente metalinguística, porque cada palavra pode representar tanto seu nome quanto seu conceito. Nesse sentido, surge a reflexão sobre a SD 11, em relação à "*ambiguidade*" e situações em que a palavra pode adquirir sentidos confusos quando usada em contextos indevidos.

Auroux (2009) esclarece que a metalinguagem de qualquer sistema formal, mesmo o da gramática (e da escrita), é essencialmente tributária a outra propriedade da linguagem, em que o suporte fônico pode dar lugar a outros suportes. Se a metalinguagem própria das linguagens tem como efeito uma ambiguidade “natural”, o desafio da formalização é duplo: à medida que deve generalizar aspectos da linguagem em um sistema não unívoco, deve também ser capaz de restringir essa ambiguidade.

Historicamente posta em lugar de excelência no ensino da língua, o ensino da gramática consolidou-se no imaginário coletivo como sinônimo do bem falar e do bem escrever, fazendo emergir a ideia de certo ou errado no uso da língua. Nesse sentido, Batista (1997) posiciona-se argumentando que a noção de certo *versus* errado tem distanciado o sujeito de sua historicidade e, com sua natureza corretiva na aula de Língua Portuguesa, o ensino de Língua “contribuiu para o silenciamento das vozes dos sujeitos [...], levando ao aluno a reconhecer a existência de um modo correto de dizer e a inibir e/ou reconhecer a inadequação de seu modo de dizer” (LORENSET, 2014, p. 144).

No campo do Direito, muitas expressões usadas vêm do latim e são herança de uma tradição forense, que marcam características do discurso jurídico (SILVA SOBRINHO, 2011). Essa língua “morta” se apresenta bem viva, por meio de uma tradição passada de geração para geração, em que os profissionais do Direito moderno ainda utilizam bastante ao idioma. Entretanto, mesmo com o uso contínuo na profissão, os alunos do curso de Direito não têm a matéria aplicada em salas de graduação ou algum curso de extensão.

A aprendizagem das expressões latinas é dada no dia a dia, em meio a processos, petições, discursos, defesas, arguições, argumentos, entre outras situações. Entrelaçam-se e se sustentam a um imaginário de língua, porém, com base na materialidade linguística, há regularidades dominantes que produzem efeito de evidência, que se destacam, predominam, mas há também tensão agindo com esse efeito de evidência, há dispersões (LORENSET, 2014).

Assim, nesse processo de assujeitamento (PÊCHEUX, 1988), tem-se um apagamento linguístico cultural, no qual a cultura dominante passa a ser a referência, provocando o assujeitamento a uma determinada ideologia, em que “a cultura dominante exerce seu poder pela linguagem e na linguagem.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 31).

Ao falar da língua imaginária, Orlandi (2008, p. 3) apresenta algumas ideias do que possa ser essa língua, afirmando que “são línguas-sistemas, normas, coerções, as língua-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez imaginária.” É a língua perfeita, completa, fechada e homogênea, produzida por aparelhos ideológicos, norteada por regras estabilizadas e sistematizadas. Age de forma coercitiva, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua. Assim, com base nas SD 9 e 11, frente ao viés reparador assumido pelos conteúdos propostos para estudo, emergem efeitos de sentido de que essa é a língua que aparece no cotidiano do bacharel em Direito.

Como em outros segmentos da sociedade, também na área do Direito são produzidos sentidos de que a cultura dominante passa a ser a referência, provocando o assujeitamento a uma determinada ideologia, em que “a cultura dominante exerce seu poder pela linguagem e na linguagem.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 31). Ante a linguagem jurídica, sabe-se que esta corresponde a valores culturais, profissionais e técnicos dos operadores do Direito (SITYA, 2002).

Tais afirmação remetem os fios discursivos da trama analítica para a SD 7, em que há a previsão de trabalhar com a “*Sintaxe*” *e a* “*Semântica*” e, na SD 9, “S*intaxe*”. A partir da análise dessas SDs, emergem sentidos de que, pelo estudo das normas gramaticais, o viés reparador se manifesta no desejo de ensinar a língua tida como perfeita, sem falhas, vista como ideal e priorizada também pelos sistemas de ensino, na tentativa de construção de uma unidade linguística imaginária que impõe um modelo singular, muitas vezes, descontextualizado do real da língua e das condições de produção, mas que mobiliza o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua, fazendo com que se acredite que no campo jurídico só é possível ter sucesso pelo bom uso da língua.

Continuando pelo desvelo das análises, nas SDs: 8: “*Leitura e Produção de Textos: Estudo do parágrafo”*, 9: “*Redação e Expressão Oral I: A palavra escrita; Estruturação do período e pontuação*” e 11: “*Texto: definição, coerência, coesão*”, entende-se que o foco do viés reparador se volta para o texto. Nesse sentido, sabe-se que, no trabalho do bacharel em Direito, o texto estará constantemente presente, seja escrito, seja oral. Contudo, para que possa desenvolver seu trabalho em nível discursivo como lhe será exigido, deverá demonstrar capacidade para se expressar, com grau de formalidade ao assunto e ao seu interlocutor (SILVA SOBRINHO, 2011).

Com base em Pêcheux (1988), entende-se que de acordo com os contextos em que se inscrevem, as palavras passam a ter sentido, pois é a FD, baseada numa ideologia ou formação ideológica (FI) dominante, que determina o que pode ou não ser dito num determinado contexto, permitindo que as palavras mudem de sentido segundo as posições sustentadas pelo falante.

Importante considerar que para Pêcheux (2010), a ideologia constitui-se como uma forma de revelar os elementos sociais, históricos, materiais e culturais apresentados no discurso de forma silenciada ou não. Não se constituem como elementos estanques na sociedade e no tempo, mas surgem a partir das relações sociais que dão lugar às diversas posturas ideológicas produzidas materialmente em determinadas condições.

As formações ideológicas podem ser representas por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas se relacionam como posições de classes que estão em conflito umas em relação às outras (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007) e se localizam na conjuntura ideológica de uma formação social dada em um momento dado (PÊCHEUX, 2010).

Assim, uma mesma palavra varia de uma FD para outra, pois o sentido desliza e define a inserção do sujeito de uma FD para outra. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 55), “a formação discursiva é a projeção da ideologia no dizer.”

Discursivisando a SD 8 “*Leitura e Produção De Textos*”, a partir de Pêcheux (1998), emergem sentidos de que, ao produzir seu discurso com a “*expressão oral* “ ou a “*palavra escrita*” (SD 9), o sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado, bem como deixará emergir suas dificuldades com relação à elaboração do discurso. O que torna seu discurso numa dupla dispersão (PÊCHEUX, 1998): se por um lado há o entrecruzamento de vários dizeres, que podem ser construídos a partir das “*leituras*” (SD8) propostas, por outro, há várias posições que o sujeito pode ocupar, o que refletirá de modo direto na carreira profissional do bacharel em Direito.

Ao fazer sua *leitura* (SD 8) significar e gerar novos sentidos em sua *produção* (Produção de textos: SDs 8 e 9), seja ela oral ou escrita, o sujeito do discurso ao assumir sua posição-sujeito, segundo Pêcheux (2010), tende a esquecer a interpelação sofrida, os elementos pré-construídos que remetem a uma construção externa, anterior e que aparecem no fio do discurso, o intradiscurso, que gera um efeito de interdiscurso sobre si mesmo.

Para Pêcheux (2010) isso só é possível em razão dos dois esquecimentos sofridos pelo sujeito: o primeiro, de natureza inconsciente e ideológica, coloca o sujeito como origem de tudo que diz, dando-lhe a ilusão de que as palavras nascem dele; o segundo leva o sujeito a selecionar alguns dizeres em detrimento de outros, dando ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado. Portanto, não percebe que são os outros do discurso que determinam seu dizer e ele não pode ter o controle dos efeitos de sentido.

Ao olhar para o RD 2, convencer pelo modo de dizer, compreende-se que, ao chegar ao curso superior, o indivíduo, agora acadêmico do curso de Direito, é interpelado para assumir uma nova posição sujeito, pois está entrando em contato com outra ideologia (PÊCHEUX, 2010), que reflete uma existência histórica que constitui o funcionamento imaginário dos sujeitos que já pertencem a esse grupo. Ou seja, constitui-se a sujeição assumida pelo recém-chegado ao realizar a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso dessa área.

Neste sentido, para Pêcheux (1998), é a FI que fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas. Essa se configura como uma formação imaginária que ocupa seu espaço no processo discursivo (PÊCHEUX, 1998), produzindo efeitos de sentido de que para formar o convencimento de outros sujeitos, faz-se necessário o uso da Língua Portuguesa em sua forma culta.

De acordo com Pêcheux (2010), toda vez que o sujeito do discurso toma a palavra (SDs 8 e 9), mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias em que pressupõe um destinatário para o seu discurso, o qual se encontra num lugar determinado, dentro de uma estrutura na formação social.

As formações imaginárias representam este lugar no discurso, designam o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Assim, o discurso não é uma mera troca de informações entre os sujeitos, mas sim um jogo de “efeitos de sentido”.

Os sentidos são produzidos por um certo imaginário, que é social e resulta das relações de poder e sentidos. Nesse contexto, conforme Pêcheux (2010), a ideologia é responsável por produzir o desconhecimento dos sentidos através de processos discursivos observáveis na materialidade linguística, gerando efeitos que produzem a ilusão de sentido único.

Diante da importância que o texto ocupa na vida do bacharel em Direito, a partir da compreensão dos conceitos básicos da AD, embasados nessas noções fundamentais, trabalhando em conjunto com a HIL, ao olhar para a SD 9 "*Estruturação do período e pontuação; Sintaxe*", entende-se que emergem sentidos que apontam para uma tendência reparadora com pretensão em ajudar a dirimir eventuais falhas no processo de escrita do texto.

Ao propor conteúdos com tendência reparadora (SD 9), produz-se sentido de que é necessário reparar os conhecimentos linguísticos do bacharel para que ele assuma o imaginário de língua do curso e incorpore os elementos da língua culta, para que possa convencer pelo modo de dizer, como indicado no uso de palavras como "*estruturação do período*" e "*sintaxe*" da SD 9, que geram efeitos de sentido que apontam para a preocupação com a elaboração das frases, considerando a "correta" posição das palavras, com o uso das palavras adequadas, fazendo com que o bacharel assuma posições ideológicas construídas historicamente pelos cursos de Direito.

Contudo, ao olhar para a constituição do arquivo, observa-se que, dentro de um quadro geral, há sinais de mudanças. Ao se enroscarem a "língua de vento" e a "língua de madeira", a primeira deixa marcas, solta pequenas "lascas" da madeira, que começa a perder parte de sua rigidez, tornando-se porosa e, por alguns desses poros, novos fluidos começam a aparecer, dando lugar a um discurso textual, em que se trabalha

> [...] com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 1999, p. 15-16).

É a perspectiva da AD que, aos poucos, ganha espaço nas ementas dos cursos de Direito, manifestando, ainda que de forma lenta, os novos fluidos que vão se enroscando com o imaginário de língua historicamente constituído. Nesse sentido, os próximos alinhavos são tecidos no sentido de propiciar análises acerca das regularidades que apontam para o estudo do texto e suas discursividades.

## 3.3 ALINHAVANDO FIOS DISCURSIVO-TEXTUAIS

Na continuação da tessitura das análises das questões suscitadas pelo *corpus*, considerando as noções de língua e memória vistas anteriormente, chega-se ao desvelo das marcas discursivo-textuais. Para tecer essa trama e chegar ao viés discursivo textual, inicialmente, buscou-se conhecer um pouco sobre os estudos do texto, uma vez que, num primeiro olhar, entendeu-se que, em algumas situações, alguns dos saberes previstos nas ementas, apesar de preverem o estudo do texto, não o fazem sob o viés discursivo. Porém, antes de analisá-los, faz-se necessário apresentar o quadro com as SDs que apontam para essas marcas.

Quadro 5 – Marcas discursivo-textuais

| **(RD3): Marcas discursivo-textuais** |
|---|
| SD 12: **LÍNGUA PORTUGUESA**: **texto: definição, oralidade e escrita**. **Os modos e os tipos textuais**. O texto dissertativo. Os fatores da textualidade. **Coerência, coesão** e os meios linguístico**s**. **Análise e produção de diferentes textos**. (PP, IFPR, 2015). |
| SD 13: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: **Leitura de textos**. **Gramática aplicada ao texto**. **Estudo do parágrafo. Produção de textos**. (PP, UFSM, 2018). |
| SD 14: LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA: **Língua e comunicação**; **Estudos do texto e do discurso**. (PP, UFSM, 2018). |
| SD 15: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL I: **A palavra escrita**; **Estruturação do período e pontuação.** (PP, UFSM, 2018). |
| SD 16: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL II: **Eficácia da Comunicação**; **O texto**. (PP, UFSM, 2018). |
| SD 17: TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO: DIREITO, LINGUAGEM E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: **Linguagem e discurso**. **O Direito como linguagem e discurso**. (PP, UFPR, 2018). |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos em análise.

Segundo Indursky (2017), as questões referentes ao texto são antigas e já eram pensadas por autores clássicos como Cícero (106 – 43 a.C.), Quintiliano (30 – 96 d. C), dentre outros. Porém, sempre com um viés aproximado à gramática, pois cabia a ela determinar os usos da língua considerados “legítimos” e à retórica atualizar, no discurso, aqueles usos, com o objetivo de convencer. Nesse ínterim, mudanças foram ocorrendo, refletindo a conjuntura política, econômica e linguística dos novos tempos.

Entretanto, segundo a autora (*Ibid*.), mesmo os grandes gramáticos das línguas modernas não tomaram o texto como objeto de análise, pois entendia-se que, se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas, então também sabe compor textos bem formulados. (INDURSKY, 2017).

No século IXX, os estudos da linguagem assumem novos contornos e nascem novas teorias sobre a língua e a linguagem. Dá-se o advento da Linguística e, logo em seguida, da AD, fazendo surgir estudos nos quais o texto é considerado como algo que está para além das fronteiras da frase. Passou-se a entender que é preciso ultrapassar os limites impostos pela linguística frasal e que o texto devia sair do senso comum e passar a constituir uma categoria de análise.

Para tanto, alguns critérios foram criados para dar conta do texto. Dentre eles, Indursky (2017) destacou os critérios de natureza semântico-formal e os critérios de textualidade, os quais decorrem das qualidades intrínsecas ao texto e fazem com que um texto seja entendido como texto, conduzido pelos critérios pragmáticos de intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Conforme Pêcheux (2005), as palavras não significam em si. É o texto que significa, pois é preciso ter textualidade, e a textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. Nesse sentido, o texto pode ser considerado uma peça de linguagem, que representa uma unidade significativa, na qual o texto é a unidade primeira (PÊCHEUX, 2005).

Ao analisar o Quadro 5, na SD 12, em *"texto: definição. Os modos e os tipos textuais",* entende-se que emergem marcas discursivo-textuais na busca pela compreensão do que é texto e a relação deste com os sentidos. De acordo com Pêcheux (2005), o texto é um objeto histórico. Porém, o histórico posto pelo autor não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso. Tal afirmação remete à SD 14, em que se pretende promover "*Estudos do texto e do discurso*", produzindo efeitos de sentidos de que o texto e o discurso são unidades distintas, e que cada um merece um olhar diferenciado.

Com base em Pêcheux (2010), emergem sentidos de que este discurso não deve ser apenas um conjunto de enunciados portadores de uma ou até mesmo várias significações, mas um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais, em que há de se compreender a natureza social e a historicidade do texto por meio do qual o discurso se inscreve em diferentes contextos.

Consoante Orlandi (2006), o que Pêcheux chama de historicidade traz intrinsicamente uma relação constitutiva que pode ser pensada com uma temporalidade interna, ou seja, uma relação com a exterioridade tal como ela se

inscreve no próprio texto, e não como algo de fora, refletido nele, pois não se parte da história para o texto, parte-se do texto enquanto materialidade histórica. É a temporalidade que se dá na relação sujeito/sentido. Não se trata de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, para compreender como a matéria textual produz sentidos.

Retomando a SD 12, buscando pelo imaginário de língua que emerge a partir do discurso inscrito na ementa (*LÍNGUA PORTUGUESA: texto: definição, oralidade e escrita. Os modos e os tipos textuais. O texto dissertativo. Os fatores da textualidade. Coerência, coesão e os meios linguísticos. Análise e produção de diferentes textos*), levando em consideração a designação desse componente curricular, bem como o referencial teórico proposto para o estudo dos conteúdos propostos, entende-se que, mesmo aparecendo traços de um viés discursivo-textual, há marcas linguísticas que apontam para outras teorias, em que o estudo do texto é conduzido por critérios pragmáticos, como ocorre nos conteúdos em que está previsto estudar "*O texto dissertativo*", a "*Coerência, coesão e os meios linguísticos*", além da "*Análise e produção de diferentes textos*".

Tomando como referência os ensinamentos de Guimarães (1995), entende-se que há uma proposição para que o texto seja analisado como operação enunciativa, dando unidade ao que é disperso. Para isso, faz-se necessário tomar o texto em suas relações internas, relações coesivas, contudo, sem desconsiderar o contexto linguístico e suas relações com a exterioridade, contemplando para além do contexto linguístico. Nesse sentido, o autor propõe a substituição da noção de coerência pela noção de consistência, o que significa, segundo Indursky (2017), submeter o texto à interpretação, pois o sentido não está exclusivamente no texto.

A coesão e a coerência são procedimentos do presente do acontecimento, operação enunciativa da textualidade que constituem como unidade o que é disperso, produzindo a ilusão da unidade (GUIMARÃES, 1995). Não há como compreender tal unidade sem considerar as condições de produção, que relacionam o texto a sujeitos históricos, que se identificam com uma formação discursiva e estão inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente, em que as condições de produção são de natureza sócio-históricas (PÊCHEUX, 2005).

No fio condutor das análises, na SD 13, que tem como designação do componente curricular "*Leitura e Produção de Textos*" e traz previsto o trabalho com a "*Leitura de textos. Estudo do parágrafo. Produção de textos*", a partir dos estudos já

referenciados até aqui, emerge a compreensão de que, pelo estudo do texto, o bacharel em Direito terá a possibilidade de perceber formas de significação que passariam despercebidos sem os dispositivos teóricos de análise fornecidos por esse componente curricular.

Assim, entende-se que pelas discursividades produzidas a partir da SD 13, emergem sentidos de que por meio do estudo do texto, novos sentidos podem ser produzidos, uma vez "que há mais sentidos além do que está explicitado na superfície linguística proposta pela teoria da Linguística Textual." (ORLANDI, 2009, p. 161).

Para Pêcheux (2005), a exterioridade vai além e o texto deve ser pensado como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois há relação não só com o conteúdo, mas com outros textos e com outros discursos. Nesse sentido, o texto não se fecha em si mesmo, pois traz, em sua constituição, uma série de outros fatores, como relações contextuais, textuais, intertextuais e interdiscursivos que se originam em outros textos e são capazes de lançar novas compreensões sobre o próprio texto.

Conforme ressaltado por Indursky (2017), as relações contextuais estão relacionadas à noção de exterioridade, em que o sentido do texto se estabelece no intervalo entre os sujeitos sociais relacionados pelo viés do texto. Ou seja, o sentido não pertence nem ao texto nem ao sujeito que o produziu, "mas é resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção / interpretação" (INDURSKY, 2017, p. 77), ou como dito por Pêcheux (2008), é efeito de sentido entre interlocutores socialmente constituídos.

Para a AD, as relações textuais se dão no interior do texto, são fruto do trabalho de textualização realizado pelo sujeito, ou o que Orlandi (1999) chama de trabalho de costura que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos, trazidos do interdiscurso. Assim, pelas discursividades aqui desenhadas, emergem sentidos de que, quando de posse de conhecimentos que permitem estabelecer relações entre diferentes textos e contextos, o Bacharel em Direito estará preparado para trabalhar com as diferentes situações com as quais se deparará em sua rotina profissional, podendo ter outras compreensão sobre as relações textuais que podem ser estabelecidas entre um texto e outro.

Conforme Indursky (2017), as relações intertextuais promovem a relação de um texto com outros textos, com sua intertextualidade. Assim, no trabalho de "*Produção de textos*" (SD 13) e "*análise e produção de diferentes textos*" (SD 12), dá-se a retomada ou a releitura que um texto produz sobre o outro texto, dele apropriando-se

para transformá-lo. Já as relações interdiscursivas que acontecem no trabalho com a "*Leitura de textos"* aproximam o texto a ser escrito com outros, transformando-o em discursos e remetê-lo a uma rede de formulações discursivas, nas quais residem múltiplos sentidos, produzidos por vozes anônimas que convivem, as quais Pêcheux (1988) chamou de *non-sens*; configurado como o lugar em que o sujeito toma posição em relação às representações, aceitando-as ou rejeitando-as, colocando-as em dúvida. Em suma, o sujeito produz-se nesse não sujeito constituído por um amontoado de representações desprovidas de sentido.

É nesse movimento, da passagem do *non-sens* para o sentido, que o sujeito se inscreve na prática discursiva que levará à ilusão de sentido instituído porque esse sujeito se faz sujeito ao identificar as representações trazidas do interdiscurso aos sentidos possíveis no âmbito da FD com a qual se identifica, conduzindo-o a estabelecer uma trama entre os diferentes recortes discursivos e as diferentes posições-sujeito (PÊCHEUX, 2008).

Dessa forma, ao pensar na "*produção de textos*" (SD 13), com base nos ensinamentos de Michel Pêcheux, entende-se que é necessário considerar que há um duplo jogo de relações que permitem ao sujeito-autor costurar e organizar os diferentes recortes para que eles se tornem texto. Diferentes contextos, textos e intertextos são mobilizados, fazendo com que esse texto seja atravessado por subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos, inscritos em diferentes formações discursivas heterogêneas.

Ao costurar esses recortes dispersos, seja pela "*oralidade e escrita*" (SD 13), seja somente pela "*palavra escrita*" (SD 15), proveniente de diferentes cadeias discursivas, produz-se a textualização, responsável pelo apagamento das marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão, que fazem com que o texto se constitua como origem, resultando na ilusão necessária e indispensável que tem o sujeito-autor de se perceber como origem do seu dizer (PÊCHEUX, 1988), provocando, ainda, a ilusão de completude, ou seja, de que tudo que deveria ser dito foi dito. Ilusoriamente, tem-se a ideia de começo, meio e fim (ORLANDI, 2005).

A partir da SD 14, em "*Estudos do texto e do discurso*", é possível pensar no espaço jurídico sob o viés discursivo-textual, empreendendo pela análise de discurso, tentando entender e explicar como se constrói o sentido do texto (seja ele um texto de lei, contrato, uma defesa, acusação ou outro) e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu, visto que a AD pode se constituir em um valioso

instrumental de trabalho para o Bacharel em Direito, oferecendo-lhe meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto e do discurso, contribuindo para que ocorra a tão almejada "*Eficácia da Comunicação*", prevista para ser estudada na SD 17, em que o discurso pode ser um importante diferencial.

Considerando que a área do Direito representa um espaço de disputas e conflitos, no qual os interesses das partes envolvidas fazem emergir diferentes sentidos sobre os discursos, pensando sobre a SD 17 "*O Direito como linguagem e discurso*", emergem sentidos que levam a compreensão de que, por meio do conhecimento sobre diferentes discursividades que a AD oferece, o Bacharel pode encontrar pistas que podem levá-lo à interpretação dos sentidos, a descobrir as marcas estruturais e ideológicas dos textos ou no discurso com o qual este se defrontar. A compreensão do discurso pode enriquecer suas atividades à medida que permite trabalhar com vários sentidos que, segundo Pêcheux (2012), encontram-se ocultos no texto.

Seguindo pelo alinhavar das marcas discursivo-textuais, na SD 13: "*Gramática aplicada ao texto*", emerge a concepção discursivo-textual trazendo a necessidade de reformular o conceito e o papel do ensino de gramática, substituindo os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, que enfatizam sua nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise baseadas no próprio texto. A partir desse novo modo de olhar a língua, há uma ressignificação nas concepções de texto, contexto, sujeito e sentido. Ou seja:

> desliza-se de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa instruções inscritas no enunciado [...] para um sujeito afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem seu dizer; passa-se de um sujeito que é centrado e origem de seu dizer para um sujeito descentrado que age sob a ilusão de estar na origem de seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois aí reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer. [...] para o sujeito da análise do discurso, imergir no discurso é a condição necessária para poder dizer, para poder produzir seu texto. Essa é a natureza da exterioridade e do que se chama condição de produção. (INDURSKY, 1997, p. 77).

Nesta perspectiva, produzem-se efeitos de sentidos que permitem entender que quando de posse de conhecimentos acerca das condições de produção, o Bacharel em Direito tem possibilidade de interagir com outros conhecimentos sócio-históricos que se encontram ocultos na intertextualidade e que lhe asseguram compreender, sob novas perspectivas, as situações conflituosas que deverá

intermediar e encontrar soluções, seja por meio da legislação posta ou da simples intermediação discursiva do conflito, em que terá no texto, mesmo que de forma indireta, um modo de desenvolver sua capacidade argumentativa.

Assim, emergem sentidos que apontam para a necessária competência no manejo da língua para o desenvolvimento intelectual do estudante em Direito, o que lhe possibilitaria expressar e comunicar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações enunciativas em que o discurso aparece como efeitos de diferenciação.

Ao pensar na relação texto, enquanto lugar de subjetividade e discurso como produto das condições de produção, entende-se que há entre eles (texto e discurso) um imbricamento que pode ser analisado, quanto ao nível de liberdade, no âmbito da textualização, permitindo encontrar novas soluções às situações que lhe serão postas no decorrer da carreira profissional.

Na relação "*Direito como linguagem e discurso*" (SD 17), o texto, enquanto lugar de manifestação consciente, lugar em que o sujeito produz em sequência, oralmente ou por escrito, numa situação comunicativa determinada, seu enunciado passa a ser visto como produto de uma interação entre sujeitos, lugar da subjetividade e o discurso, produzido a partir de uma memória discursiva, passa a ser expressão daquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, o que torna possível todo o dizer e retorna sob a forma dos pré-construídos, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (PÊCHEUX, 2005).

É mister destacar que, nas disputas judiciais, há um lugar de conflito, de confronto ideológico, em que os processos são histórico-sociais vinculados às suas condições de produção subjacentes ao ponto de origem dessa situação conflitante. Assim, emergem efeitos de sentido de que ter conhecimentos sobre as noções discursivo-textuais permitirá ao Bacharel em Direito ter acesso a novas ferramentas, capazes de (re)significar os dizeres que afetam o modo como o sujeito da relação processual significa em uma situação discursiva dada.

A partir das manifestações discursivas, na instância da linguagem, tem-se a possibilidade de operar uma ligação necessária entre o nível linguístico e o extralinguístico, em que ambos fazem parte dessa significação: o texto e as condições sócio-histórico-ideológicas em que foi produzido o discurso permitem ao Bacharel atuar sobre a situação, em determinado momento, em determinado espaço, desempenhando determinado papel, que é fundamental para evitar o conflito ou para sua elucidação quando este já se instalou.

## 3.4 OS FIOS QUE TECEM A TRAMA DA ARTE DE ARGUMENTAR

> Sem argumentação, o Direito é inerte e inoperante.
> (RODRÍGUEZ, 2005, p. 6)

Desde a Antiguidade, a argumentação foi objeto de interesse de todas as áreas em que se pratica a arte de falar e escrever de forma persuasiva, sendo, inicialmente, difundida pelos sofistas, considerados mestres que viajam de cidade em cidade ensinando a arte do bem falar (CHALITA, 2002). Fez parte da Retórica, disciplina considerada, na Antiguidade Clássica, como a arte de bem falar e de levar os outros a aderir aos objetivos do falante e às suas razões, ou aos seus argumentos (COSTA, 2019). Diante da importância que lhe era atribuída, desde a Grécia Antiga, Aristóteles produziu um tratado sobre a retórica e, em Roma, Cícero e Quintiliano postularam os princípios fundamentais dessa arte de convencer e que devia ser seguida por juristas e políticos, pois considerava-se o fato de ela possibilitar a estruturação e exposição de argumentos e relacionar-se, de modo direto, com a vida pública (MOSCA, 2001).

Com base nas obras de Pêcheux, entende-se que, para a AD, a argumentação tem outro sentido, tem sua inscrição na materialidade da língua, em que participa do funcionamento global do discurso e o funcionamento discursivo se dá no entrecruzamento do linguístico com o social. Nesse sentido, argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens, que trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se com ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos tal como enunciado.

Assim, ante as noções de língua e de memória apresentadas e a partir de questões suscitadas pelo *corpus*, tecem-se as considerações sobre as marcas que emergem para o ensino de língua com uma tendência argumentativo, para compreender as relações entre as noções de argumentação do Direito e as noções de argumentação da AD e como tais noções contribuem para a formação do imaginário de língua no Direito. Para isso, põe-se em foco as sequências discursivas que apresentam marcas linguísticas com regularidades dominantes para a argumentação, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 6 – Marcas argumentativas

| **(RD4): Argumentar para convencer** |
|---|
| SD 18: **LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA**: Formas de **Argumentação**. **Falácias não-formais** e **argumentos**. As **técnicas de argumentação** nas práticas jurídicas. (PP, UFSC, 2017) |
| SD 19: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: Ler e interpretar, adequadamente, textos, **reconhecendo** procedimentos linguísticos e **estratégias argumentativas** e pragmáticas da **construção do sentido**. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 20: LÍNGUA PORTUGUESA: **Argumentação**. (PP, IFPR, 2015) |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos em análise.

Uma vez elaborado o Quadro 6, buscou-se compreender, a partir da designação do componente curricular e do ementário, qual a concepção de argumentação que dá suporte ao desenvolvimento do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito em estudo, considerando o imaginário que ressoa nos discursos de estudiosos sobre a importância da argumentação na carreira profissional do Bacharel.

Nos estudos de Camargo (2009), entende-se que fatores relacionados a demandas locais ou a interesses institucionais podem emergir sobre a questão da elaboração curricular, determinando a adoção de práticas formativas com caráter diretivo, em que a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa se dá com finalidades de trabalhar o uso adequado de terminologias próprias da carreira jurídica ou a elaboração de pareceres técnicos, relatórios, peças de defesas ou acusações, como previsto na SD 18: "*As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*".

Ao analisar as SDs 18: "*Linguagem e Argumentação Jurídica: Formas de Argumentação. Falácias não-formais e argumentos. As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*", e 20: "*Argumentação*", a partir da designação do componente curricular e conteúdos previstos, emergem sentidos que permitem entender que o ensino desses dois componentes curriculares se funda nos conceitos da argumentação que surgiram na Antiguidade, com base na filosofia clássica, em que prevalecia a arte da retórica e se praticava a arte de bem falar e escrever, de forma persuasiva. Para tal noção, argumentar é afirmar algo, baseado em premissas, a partir de estratégias argumentativas para convencer o público sobre certos valores e ideias. Nesse caso, formar o convencimento do juiz para a obtenção do direito que está em discussão.

Trazendo presentes as noções da AD que entende o discurso como efeito de sentidos, com base em Pêcheux (1983), a "ilusão de conteúdo" (ORLANDI, 1995)

produz a impressão da transparência da linguagem ao mesmo tempo que apaga a produção discursiva do referente, elidindo a construção imaginária do efeito de unidade, efeito literal, do sentido, um já lá.

A partir do estudo do *corpus*, entende-se que essa ilusão conduz a compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa está lá, previsto na ementa do curso de Direito, para cumprir com uma função, ou seja, desenvolver a argumentação persuasiva, que será utilizada nos tribunais, objetivando "ganhar o discurso" com base na sustentação de seus argumentos, pelo uso de uma língua que remete a um sistema fechado (duro como a madeira), doutrinário, prescritivo-normativo (PÊCHEUX, 2004), com "*procedimentos linguísticos e estratégias argumentativas e pragmáticas da construção do sentido*" (SD 19). Então, sobrepõe-se o imaginário de língua do Direito, que emerge para o sentido de que isso será possível pelo conhecimento das "*técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*" (SD 18).

Conjuntamente as "*técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*" (SD 18) está previsto o estudo das "*falácias não-formais"* (SD 18) voltado, de acordo com sentidos produzidos a partir da análise da SD, para a identificação de erros no raciocínio ou na argumentação em que, embora haja a utilização de argumentos incorretos, estes podem ser psicologicamente persuasivos. Harada (2017), diz que com base na lógica e na retórica, a falácia é um argumento logicamente inconsistente, falho na capacidade de provar eficazmente o que alega.

Segundo Harada (2017), as falácias não-formais levam a acreditar em argumentos falsos e que tem um certo poder de atingir o interlocutor psicologicamente, pois, mesmo sendo um argumento incorreto ele carrega a aparência de ser uma verdade, com a intenção de enganar, ou em outras situações, os erros podem decorrer da falta de atenção ou de uma ambiguidade na linguagem utilizada para formular o argumento.

Ao discursivisar acerca das *técnicas de argumentação nas práticas jurídicas* em relação as *falácias* (SD 18), produzem-se sentidos que indicam para a ideia de que para o Bacharel em Direito, a falácia será parte importante na rotina profissional pois, historicamente o advogado possui uma relação íntima com a argumentação. Neste sentido, o objetivo de um argumento está em expor as razões que sustentam uma conclusão. Assim, no Direito quando as razões apresentadas não sustentam a tal conclusão, diz-se que o argumento apresentado é falacioso.

A partir do momento em que se propõe um estudo, baseado no ensino das "*falácias não-formais e argumentos. As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*" (SD 18), emergem sentidos de que, com a previsão de tal conteúdo, objetiva-se dar respostas a demandas específicas aos Bacharéis em Direito, com enfoque na atividade profissional, dando um caráter utilitarista do ensino da linguagem. Tal tendência, com orientação utilitarista, tecnicista e instrumental, segundo Guimarães (2004), encontra ressonâncias na historicidade do ensino superior a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, quando houve a criação dos primeiros cursos superiores no país para suprir a falta de técnicos, momento em que foi adotado um ensino pragmático, que objetivava formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do novo Reino.

Entretanto, para Pêcheux (1997, p. 77), o discurso "[...] é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]"; é prática política, lugar de debate, conflito e confronto de sentido, que surge de outros discursos, ao mesmo tempo que aponta para outros. É o efeito de sentido entre locutores que buscam a eficácia da comunicação, em que a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes (ORLANDI, 2005; PÊCHEUX, 1997).

Para Pêcheux (1997), a língua não é só comunicação, informação; é o discurso na relação com as formações imaginárias; é efeito de sentido que tem um funcionamento que lhe é próprio, o que torna imprescindível pressupor a não transparência da língua, a não transparência da história e a não transparência do sujeito.

O ato de *"ler e interpretar, adequadamente, textos, reconhecendo procedimentos linguísticos e estratégias argumentativas e pragmáticas da construção do sentido*" (SD 2) será possível, segundo entendimento em Pêcheux (1997), quando se parte da compreensão de que na língua há lugares sociais projetados como posições representadas no processo discursivo, pois a língua é um sistema do simbólico capaz de equívoco, falha, que tem uma estrutura, uma autonomia relativa e se funda no discurso como estrutura , indo, desse modo, além do texto, para buscar os sentidos pré-construídos, os ecos da memória do dizer.

A noção de memória, que é fundamental para AD, diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação. Nessa perspectiva, de acordo com Pêcheux (2010, p. 50), a memória desloca-se da acepção cognitiva de lembrança e evoca a noção de memória

discursiva, perceptível nos “entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.”

É na memória do dizível que a oferta do componente curricular “*Leitura e Produção de Textos*” (SD 19) passa a requerer novas interpretações e compreensões para o gesto de “*Ler e interpretar [...] textos”* (SD 19). Segundo Pêcheux (2010a), é impossível analisar o discurso de um texto sem referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de suas condições de produção. Ele deve ser pensado em sua estreita relação com as condições de produção, uma vez que esse é “o lugar teórico em que se intricam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito.” (MALDIDIER, 2003, p. 15).

Compreende-se que a memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido: “*ler e interpretar [...] textos*” (SD 20), poderá restabelecer os “implícitos” de que sua leitura do Bacharel em Direito necessita para sua prática. É a “condição do legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, 2010, p. 52). É na memória discursiva que, segundo Pêcheux (2010), nasce a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram enunciadas, pois ela permitirá, na infinita rede de formulações (existente no intradiscurso de uma formação discursiva), o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente.

Nessa ótica pecheutiana, o sentido não está claro, óbvio ou transparente, é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente (ORLANDI, 2015). A argumentação deixa de fazer parte da retórica, pois argumentar não é apenas afirmar algo com base em premissas, usando estratégias argumentativas para persuadir ou convencer o interlocutor sobre valores ou ideias. Argumentar é efeitos de sentidos entre locutores. Há um entrelaçamento de um texto e o contexto social.

Nesse quadro comunicacional e sócio-histórico, a argumentação se inscreve não apenas na materialidade discursiva (escolha dos termos, deslizamentos semânticos, conectores...), mas também no interdiscurso. O modo como o texto assimila a fala do outro pelas vias do discurso do outro é primordial. A heterogeneidade constitutiva é um dos fundamentos da fala argumentativa à medida que esta, necessariamente, reage à palavra do outro, quer seja para retomá-la, modificá-la ou refutá-la.

Entretanto, no campo do Direito, em que ainda rege a “língua de madeira” (PÊCHEUX, 2004) e os sentidos se discursivizam no tempo, por determinações históricas, impondo um jogo de forças contraditórias que produzem sentidos para as sociedades, é possível encontrar regularidades que apontam para formações discursivas filiadas a práticas que desencadeiam diferentes direções de sentidos para um estado de coisas tomado, muitas vezes, como já significado / naturalizado, que representa o político já instaurado na sociedade, delimitando quem tem o direito de dizer / significar / praticar sentidos.

É nesse espaço em que nem todos podem dizer, significar ou praticar sentidos, que se encontra uma sublimação da língua oficial, ou da língua que, no Direito, é conhecido pelo padrão linguístico de norma culta (SYTIA, 2002), aquela que pode ser comparada à língua oficial, à língua que tem relação com a gramática e com o dicionário, à língua imaginária, considerada completa (GHIRALDELO, 2003) ou, ainda, à “língua de madeira” de Pêcheux (2004).

Para acessar esse excludente universo linguístico, entende-se que, nas ementas, emergem marcas de regularidades que apontam para a instrumentalização do bacharel em Direito, com vistas à aplicação profissional dos conhecimentos sobre o uso da língua imaginária, objetivando atender a demandas específicas da área, em que são exigidas competências diversas, dentre elas, a de ler e escrever certos tipos de texto, compreender e interpretar leis e mesmo intermediar conflitos, buscando a resolução destes. Com base nessas considerações, na próxima seção, apresentam-se algumas considerações objetivando compreender como estão discursivizadas nas ementas as regularidades que apontam para a oferta da Língua Portuguesa com o intuito de instrumentalizar os futuros bacharéis, munindo-os com os instrumentais linguísticos necessários à boa atuação profissional e que atenda a um imaginário de língua que se almeja a esse profissional.

## 3.5 MARCAS DE UM ENSINO INSTRUMENTAL

> É preciso escutar “os rumores dos discursos”, sem a preocupação de encontrar o que é ideal ou perfeito. (PETRI, 2013, p. 45).

Pelas palavras da epígrafe de abertura desta seção, perpassa o desejo de escutar os rumores do discurso instrumental que se apresenta no *corpus* deste

trabalho, sem a preocupação de dissertar sobre o que é ideal, mas compreender pelos fios da historicidade como esse discurso foi e continua sendo tecido, considerando que, segundo Camargo (2009), as razões instrumentais para a oferta da Língua Portuguesa em cursos não específicos da área das linguagens[17] tomam a língua de forma operacionalizada, atribuindo-lhe finalidades com vistas à aplicação profissional, atendendo a demandas específicas e submetendo-se ao imediatismo das exigências de formação de profissionais qualificados ao mercado de trabalho, de quem são exigidas competências diversas, dentre elas, a de ler, compreender e/ou escrever determinados tipos de textos.

Com base na leitura de autores do Direito, emerge o discurso construído a partir de um imaginário de que, nessa área, há uma linguagem própria e, de acordo com esse imaginário, é através das palavras que se exterioriza a lei, que, por sua vez, deve ser interpretada e aplicada ao caso concreto pelo bacharel em Direito, com base em um modelo ideal ou na língua ideal que representa valores culturais, profissionais e técnicos dos operadores do Direito (SITYA, 2002). Entretanto, de acordo com Pêcheux (2010), as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento de relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo as circunstâncias da enunciação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, as condições de produção estão relacionadas ao campo teórico que trabalha com a língua ligada à produção de sentidos e à história, dos sujeitos e do dizer (PÊCHEUX, 2010).

Compreender como se dá o discurso com tendência instrumental no sentido de possibilitar aos acadêmicos acessarem e internalizarem os conhecimentos sobre essa língua imaginária que impera no discurso sobre o ensino de Língua nos cursos de Direito, para que o bacharel tenha a ilusão de atuar com ela de forma competente e que esta lhe sirva de instrumento para o trabalho jurídico, é o que se pretende nesta seção. Para tanto, inicialmente se desenha o Quadro a seguir.

[17] Entende-se por pertencerem à área da linguagem os cursos que possuem alguma relação com o ensino de línguas e literatura, educação física, comunicação ou expressão (arte, teatro, música).

Quadro 7 – Instrumentalizar para se sobressair

| **(RD5): Instrumentalizar para se sobressair** |
|---|
| SD 21: LINGUAGEM E **ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA**: Usos da linguagem. **Formas de Argumentação**. Falácias não formais e **argumentos**. **As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas**. (PP, UFSC, 2017) |
| SD 22: TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO: DIREITO, LINGUAGEM E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: **Definição de Linguagem**. Gramática. **Linguagem e discurso**. **O Direito como linguagem e discurso**. **Análise das linguagens do Direito**. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 23: TÓPICOS ESPECIAIS DE FILOSOFIA DO DIREITO V: DIREITO E SEMIÓTICA: Sintaxe. Semântica. (PP, UFPR, 2018). |
| SD 24: CRIME, PENA E LINGUAGEM: [...] **propõe-se** [...] **capacitar o(a) estudante** a desenvolver reflexões mais sofisticadas sobre a pena como ato comunicativo [...] abrindo espaço à **formulação de espaços alternativos de resolução de conflitos**. (PP, UFPR, 2018) |
| SD 25: LEITURA E **PRODUÇÃO DE TEXTOS**: **leitura de textos**. Gramática aplicada ao texto. **Estudo do parágrafo**. **Produção de textos**. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 26: LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA: Língua e comunicação; **Estudos do texto e do discurso**; análise da linguagem. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 27: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL I: **A palavra escrita**; **Estruturação do período e pontuação**; Sintaxe. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 28: REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL II: Linguagem; Figuras de linguagem; **Eficácia da Comunicação**; **O texto**. (PP, UFSM, 2018) |
| SD 29: LINGUAGEM JURÍDICA: Conflito entre **o uso vulgar e o técnico de termos**. **Adequação e utilização de termos em sentido técnico** e vulgar. **Metalinguagens jurídicas.** Relações semânticas e linguísticas nos vários **planos da linguagem jurídica**. **Principais termos técnicos**. (PP, UFRGS, 2018) |
| SD 30: LÓGICA DEÔNTICA E LINGUAGEM JURÍDICA: [...] **Teoria dos signos e significados**. Dimensão epistemológica dos significados. (PP, UFRGS, 2018) |
| SD 31: **Texto:** oralidade e escrita. **Os modos e os tipos textuais**. O texto dissertativo. **Os fatores da textualidade**. Coerência, coesão e os meios linguísticos. **Argumentação**. **Ambiguidade**. **Análise e produção de diferentes textos**. (PP, IFPR, 2015) |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos em análise.

Desenhado o quadro 7, analisam-se os sentidos que dele emergem. O primeiro fato[18] discursivo a chamar atenção é o de que, em todas as ementas que compõem esse recorte, há regularidades que apontam para o sentido instrumental da língua, que objetiva dar instrumentos linguísticos para satisfazer às necessidades do Bacharel para o desempenho de tarefas específicas, em contextos específicos, em que a língua é vista como meio / instrumento para um desempenho eficaz na atuação profissional do Bacharel em Direito.

[18] Segundo Orlandi (1994), na relação dado/fato, os dados não têm memória, são os fatos que conduzem à memória linguística. Nos fatos, há historicidade, eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Desse modo, olhar para o texto como fato, e não como um dado, permite observar como ele, enquanto objeto simbólico, funciona. Assim, de acordo com Orlandi (1994, p. 115), "como o texto é o fato de linguagem por excelência, os estudos que não tratam da textualidade (discursividade) não alcançam a relação com a memória da língua."

Na historicidade do Direito, produziu-se um imaginário de que este profissional atuará em diferentes contextos, predominando o imaginário de que para bem comunicar-se e ter sucesso profissional, é necessário conhecer e saber usar a língua imaginária, a língua regida pela norma culta. Nesta perspectiva, outros sentidos são produzidos e dão a entender que neste recorte discursivo o português instrumental inclui não só as normas gramaticais, mas também a leitura, compreensão e produção textual.

Ao discursivizar sobre as SDs 21 e 31, do RD5, "*Argumentação Jurídica. Usos da linguagem. Formas de Argumentação. Falácias não formais e argumentos. As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*" e "Argumentação", emergem sentidos que dão a entender que está contemplado o discurso enquanto técnica usada para a produção de texto, ofertada na intencionalidade de propiciar técnicas argumentativas capazes de convencer o interlocutor por meio da boa argumentação. Produzem-se sentidos que remetem ao que Pêcheux (2010) nomeou como a Língua dos bons e maus entendedores, que é capaz de gerar delimitações, inversões e deslocamentos.

Pensar no uso argumentativo da língua faz lembrar as palavras de Orlandi (2005) que diz que as palavras não significam em si. É o texto que significa. Assim, para que o discurso possa significar, sua interpretação deriva de um outro discurso que o sustenta e prove sua realidade significativa. Para que os argumentos do discurso possam ser compreendidos, o sujeito deve relacioná-los com os diferentes processos de significação que acontecem no discurso. Esses processos se dão por meio da historicidade, ou seja, da história do sujeito e do sentido no texto, enquanto discurso.

Para uma retórica focada na comunicabilidade, no poder de convencimento, pelo movimento de circularidade do processo de análise discursiva, a partir de Pêcheux (2010), emergem compreensões que indicam que deve ocorrer a combinação de entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de construções de questões, estruturações de redes de memória e de produção escrita. São temas ligados à língua como oratória, discurso oral, estilo, argumentação, persuasão, que são "tomados em outro eixo espaço-tempo, em outras condições de produção, em outra relação com a história, produzindo novos' espaços para as mesmas questões." (LORENSET, 2014, p. 153).

No eixo discursivo em que são apresentados os discursos no Direito, são temas que estabelecem relação constitutiva entre a necessidade de defesa jurídica e o uso de recurso de eloquência que se sistematiza na retórica de júris populares, nos discursos entre as partes em litígio ou em outros contextos sócio-políticos (LORENSET, 2014).

Ao ter contato com essa ideologia, o sujeito acadêmico de Direito constrói um saber que talvez não lhe seja ensinado, mas que está em funcionamento e produz seus efeitos e sentidos. De acordo com Pêcheux (2010), esse processo de dá por meio da exposição do sujeito às condições de produção de sentido, tanto restritas, que se limitam às circunstâncias da enunciação (contexto imediato), quanto abrangentes, das quais faz parte o contexto social, o histórico e o ideológico e que conduzem o sujeito na construção de seus próprios sentidos que sustentam sua argumentação.

Por esses traços, emerge a necessidade de dar os pontos de alinhavo com a SD 22, que prevê a oferta de conteúdos como: "*Definição de Linguagem. Gramática. Linguagem e discurso. O Direito como linguagem e discurso. Análise das linguagens do Direito*". Cabe ressaltar que esse componente curricular é ofertado pela mesma universidade que oferta o componente curricular apresentado na SD 21 (*as técnicas de argumentação nas práticas jurídicas*). Nesse sentido, entende-se que, de um componente curricular para outro, há um deslizamento no trabalho com a linguagem enquanto argumentação, no sentido da retórica, para a linguagem enquanto discurso, pautado em materialidades sócio-históricas, capazes de produzir sentidos por meio de relações estabelecidas com outros textos e contextos.

Nas entrelinhas dos dizeres, é possível compreender que, ao trabalhar a instrumentalização discursiva do bacharel, possibilita-lhe a oportunidade de acessar e incorporar, em seu dizer e fazer profissional, análises que ressaltam marcas da exterioridade constitutiva dos discursos, considerando a língua em sua materialidade, sem separar o enunciado de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção ou de suas condições históricas e políticas, tampouco das interações subjetivas (PÊCHEUX, 1988).

Conforme mencionado anteriormente, o discurso, para Pêcheux (1988), firma-se no pressuposto de que a linguagem, por si só, não é transparente, necessita de mecanismos que possam colaborar para compreendê-la. Assim, entende-se que, ao possibilitar a formação instrumental discursiva ao bacharel em Direito, lhe é

possibilitado “apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história.” (SILVA SOBRINHO, 2005, p. 16).

Toda atividade discursiva tem suas regras de compreensão. A AD permite uma observação sob um viés capaz de revelar o que está oculto no objeto do discurso, possibilitando e/ou permitido sua interpretação (MAZIÈRE, 2007). Assim, discursivizando o RD em análise, emergem sentidos de que a formação instrumental discursiva, sob esta ótica, poderá levar a compreensão das inter-relações entre o “*Direito*”, a “*linguagem*” e o “*discurso*”.

Por meio das “*análises da linguagem do direito*” (SD26) ou dos desvelos do “*Direito como linguagem e discurso”* (SD 22), produzem-se sentidos que apontam para um fim específico, instrumental, implementado para atender a exigências profissionais.

Sob o viés discursivo da AD, compreende-se que essa tendência instrumental permite ao bacharel em Direito, compreender o homem na sua inter-relação da língua em seus sentidos concretos, considerando todos os processos que permeiam os diferentes contextos e situações de usos em diferentes espaços jurídicos, possibilitando novas formas de compreender e interpretar o próprio Direito.

Pelo tecer dos fios, os entrelaçamentos conduzem aos recortes da SD 24 que, apesar de se configurar na perspectiva da tendência instrumental, em razão dos conteúdos previstos, deixa emergir sentidos que apontam para traços argumentativos. Tais traços se fazem compreender por meio da proposta de “*Estabelecer pontos de conexão entre a teoria do delito e a teoria da pena a partir do giro linguístico, abrindo espaços de problematização das concepções tradicionais de crime e punição*” (PPUFPR, 2018), a fim de criar “*espaços alternativos para a resolução de conflito*” (SD24).

Ao pensar sobre os espaços alternativo para a resolução de conflitos por meio do viés discursivo da AD, produzem-se sentidos que dão a entender que estes se tornam viáveis e possíveis quando perpassados pelo discurso, pois, com Pêcheux (2010), compreende-se que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Para pensar no Direito enquanto espaço alternativo para a resolução de conflitos, há de se pensar na linguagem enquanto ferramenta que permite a promoção do diálogo. E isso não é possível sem pensar no sujeito. Segundo Pêcheux (2010),

não se pode pensar no sujeito como origem em si, mas o sujeito que assume a forma-sujeito, ou seja, a forma de existência histórica que permite a todo indivíduo ser agente de práticas sociais e que se relaciona com o meio em que vive (ORLANDI, 2015).

De acordo com Orlandi (2015), é examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que se torna possível acessar o sujeito do discurso, este que se constitui pelo esquecimento do que o determina e que é interpelado pela ideologia, pelo simbólico, o que dá a cada sujeito a sua realidade. Ou seja, o sujeito está sujeito à língua para ser sujeito do dizer.

Conforme Pêcheux (2010), há um efeito ideológico pelo qual o sujeito se coloca na origem do que diz. Entretanto, a ideologia o interpela e este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. Para Orlandi (2015, p. 20), a língua é um ritual com falhas e não funciona fechada em si mesma, ela se abre para o equívoco. Enquanto a história é história porque os fatos reclamam sentidos. Assim, na relação entre a estrutura, a regra, a estabilização e o acontecimento, *versus* o jogo e o movimento, os sentidos e os sujeitos experimentam mundo e linguagem, repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites.

Nesse aspecto, “o sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2015. p. 20), tem o livre-arbítrio, mas está sujeito às regras sociais para a boa convivência, às previsões legais impostas pelas leis, objetivando a garantia de igualdade de direitos e deveres entre todos. Quando as divergências surgem, dando origem aos conflitos, a própria legislação prevê formas para a resolução destes. Assim, a SD 24, estando em consonância com tal legislação, prevê a capacitação do Bacharel em Direito para a criação de espaços alternativos para a resolução destes. Ou seja, algo fala antes, em outro lugar e independentemente. É um já-dito na Lei que constitui todo o dizer no componente curricular em estudo. É a memória discursiva que perpassa o interdiscurso entre a legislação em vigor e a ementa em análise para capacitar o bacharel a assumir em seu discurso argumentos mediadores entre as partes.

Seguindo pelos desvelos das análises do RD 25 para continuar tecendo os alinhavos analíticos sobre as demais SDs, chama atenção o espaço destinado ao estudo do texto no conjunto desse recorte, pois, das 11 SDs apresentadas no Quadro 7, cinco privilegiam algum aspecto textual. Tal aspecto remete ao fato anteriormente já citado sobre a relevância que o texto assume na vida do bacharel em Direito, seja por meio de lei, da argumentação e defesa oral, seja em petições e argumentações

escritas que devem ser remetidas ao poder ju diciário ou a outros órgãos institucionais, em que este pleiteará por direitos e exigirá que deveres sejam cumpridos.

Nas SDs 25, em: "*Leitura e Produção de Textos: leitura de textos. Gramática aplicada ao texto. Estudo do parágrafo. Produção de textos*", 26 "*estudo do texto*", 27 "*a palavra escrita*", 28 "*O texto*" e 31 "Texto: oralidade e escrita. Os modos e os tipos textuais. O texto dissertativo. Os fatores da textualidade. Coerência, coesão. Análise e produção de diferentes textos", os traços instrumentais se materializam na promoção da leitura, compreensão e produção do texto, com a predominância de ressonância linguística textual da década de 80, do século XX, abordando competências linguísticas em consonância com a leitura e a produção de textos, ligados à prática da análise e reflexão sobre a língua.

O conhecimento da leitura e da escrita é compreendido como condição necessária ao domínio da língua imaginária, em que a leitura é vista como forma de ampliar os conhecimentos de mundo e a escrita como forma de desenvolver a capacidade argumentativa. Duas competências no manejo da língua como necessária ao desenvolvimento intelectual (CAMARGO, 2009).

Ao tomar esses recortes como referência, é possível entender nestas SD (25, 26, 27, 28 e 31) a expressão de uma ideia de ensino de língua que se fundamenta sob o prisma textual, mas com caráter formativo, em uma concepção que objetiva a instrumentalização do Bacharel para a boa elaboração do texto, considerando fatores como a textualidade, a coesão e a coerência.

Trazendo as teorias da AD para o centro das discussões, com Pêcheux (1998), entende-se que só haverá texto se houver textualidade, ou seja, se houver relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Nesse sentido, "o texto visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada" (ORLANDI, 2015, p. 22), uma vez que ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção, com sua exterioridade constitutiva e permite, pela análise da historicidade, ser atravessado por várias formações discursivas.

Buscando sentidos outros além dos conteúdos previstos nas ementas para compreender as diferentes textualidades que se manifestam pela análise, quando observados os objetivos dos componentes curriculares da SD 25, em que há a proposição de "*ler e interpretar, adequadamente textos, reconhecendo procedimentos linguísticos e estratégias argumentativas e pragmáticas da construção do sentido*" (PP, UFSM, 2018), entende-se que isso confere um caráter meramente instrumental

ao conteúdo, cumprindo com a finalidade de instrumentalizar o Bacharel para a manipulação dos textos e das estruturas textuais a que será exposto em sua vida profissional, demonstrando aprendizagens marcadas por técnicas.

O ato de pensar a produção de textos, mas com foco no estilo e na interpretação, traz a preocupação com a apropriação dos conhecimentos sobre o texto para fins específicos, o que reflete o desejo de promover a capacidade de criação de textos de alto nível, seja qual for seu tipo e grau de complexidade, pois, como afirma Camargo (2009, p. 89), “o exercício profissional nessa área prevê o uso contínuo da língua escrita, o que implica a necessidade de domínio da linguagem.”

De acordo com Gadet e Pêcheux (2004), o Direito apoia-se sobre um sistema regular, em uma “Razão escrita” para ser aplicado na prática jurídica. Para tanto, o Direito é “letrado”, “doutrinal”, exercido por especialistas dotados de uma formação universitária. É a língua da lei, que, por meio do seu funcionamento discursivo, aplica a regra jurídica a fatos já constituídos. Dessa forma, “o funcionamento do arquivo jurídico contribui na formação de uma memória que se projeta sobre fatos do passado, por meio do funcionamento material da língua nas suas múltiplas formas.” (LORENSET, 2014, p. 152).

Entre as múltiplas formas do funcionamento da língua no e pelo discurso, em se pensando no trabalho com texto, entende-se que se sobressai a tendência instrumental, em seus diferentes aspectos técnicos do trabalho, por exemplo, tipologia textual, coerência, coesão, pontuação, acentuação, estrutura do parágrafo, ambiguidades, dentre outros fatores que levam ao bacharel a refletir sobre sua produção escrita e a adotar posturas condizentes com a aplicabilidade instrumental da língua.

Avançando mais um pouco nas análises, emergem as discursividades das SDs 23, 27 e 30, em que as marcas instrumentais se direcionam para a sintaxe e a semântica (*sintaxe e semântica*: SD 23 e *sintaxe*: SD 27) e, na SD 30, para a “*teoria dos signos. Dimensão epistemológica dos significados*”, saberes transmitidos pela gramática normativa, na busca do “bem dizer” e na teoria dos significados de Saussure. É o certo *versus* o errado demarcando seu espaço no discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito com uma natureza corretiva da aula, intentando fazer o bacharel compreender e reconhecer a existência de um modo correto de dizer ao passo que reconhece inadequações no seu modo de escrever ou

dizer, fazendo com que a Língua Portuguesa se constitua numa divisão desigual no interior da uniformização igualitária (PÊCHEUX, 2009).

É a tentativa de homogeneizar sentidos em torno da gramática normativa / prescritiva, sem atravessamentos, sem contemplar a oralidade, o movimento, as rupturas e os equívocos (PÊCHEUX, 1998). A tentativa de unificar as palavras e seus significados para construir uma interpretação criativa com embasamento forte e convincente, esquecendo-se de que “elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.” (ORLANDI, 2015, p. 17).

É a relação discursiva entre sintaxe e semântica no regime do enunciado, gerando efeitos no interdiscurso (PÊCHEUX, 1998). São os elementos que ocorrem dentro de uma linearidade contínua, enquanto efeitos de escrita e sentido, vinculados a uma memória discursiva, refletindo um movimento de descontinuidades, em que o funcionamento do discurso está na relação com a exterioridade que lhe é constitutiva.

Assim, conforme emerge a crença na área do Direito, é a arte das palavras que faz com que o jurista descubra a solução mais adequada, em uma área em que o sucesso profissional está intimamente relacionado ao domínio no uso de uma língua que remete a um sistema lógico, determinado, fechado (duro como a madeira), por isso, doutrinário, prescritivo-normativo (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24). É a língua que se torna útil à exclusão dos linguisticamente desaparelhados à medida que emerge o fato de que uma mesma língua pode se converter em muitas nas sociedades de classes (ZANDWAIS, 2012). Ou, como mencionado por Lorenset (2014), é a compreensão de que a língua no Direito é trabalhada com a finalidade de servir para a vida prática, para formar especialistas na arte do bem falar e do bem escrever.

# 4 **ALINHAVOS FINAIS**

> Na relação entre o Poder e o Vento, as palavras assopradas que falam mais são aquelas que o poder sopra. E, como sabemos, o vento não se segura com as mãos. (ORLANDI, 2005).

Pelas palavras da epígrafe que abre esta dissertação, compreende-se a estreita relação entre o Direito e a linguagem. Entende-se como se constitui e emerge o imaginário de língua que impera discursivamente sobre essa área em que a palavra é vista como ferramenta de trabalho do bacharel em Direito, da qual emergem marcas de um discurso, com base num imaginário que apregoa que “nenhum advogado poderá cumprir sua missão sem manejar com destreza, agilidade, ciência e honra a sua arma fundamental – a palavra.” (PAULO FILHO, 1987, p. 163).

Tecendo relações com a epígrafe de abertura deste texto, em que se tem por finalidade tecer os fios finais da trama dissertativa, algumas considerações são oportunas e merecem uma reflexão com base na retomada dos objetivos propostos no início do trabalho, quando se propunha analisar o imaginário de língua que emerge a partir do discurso documental sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito. Para tanto, partiu-se da hipótese de que os saberes sobre a Língua Portuguesa que circulam no discurso sobre o ensino de língua nos cursos de graduação em Direito das universidades federais destinam-se a instrumentalizar o bacharel em Direito para uso da língua imaginária

Para acessar esse imaginário, foram construídos os objetivos específicos que serviram como bússolas na orientação do trabalho, promovendo sua ancoragem nos dispositivos teóricos da AD e das HIL. Assim, por meio da análise documental, procurou-se conhecer o lugar da Língua Portuguesa nos cursos de Direito, para, em seguida, analisar a historicidade e os principais saberes sobre a língua que circulam nos cursos e, por fim, refletir sobre o imaginário de língua que se produz a partir dos saberes sobre a Língua Portuguesa que circulam nos cursos de Graduação em Direito das universidades federais da região Sul do Brasil

Ao buscar compreensões na historicidade, com Guimarães (2004), entende-se que o Curso de Direito teve enfoque em um ensino de Língua Portuguesa marcado por um caráter utilitarista, tecnicista e instrumental, em que se encontram ressonâncias na história traçada a partir da chegada da Família Real ao país, em 1808, quando houve a criação dos primeiros cursos superiores em território nacional,

com um ensino pragmático, que objetivava formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do novo Reino.

Quando analisados os primeiros cursos de ensino superior implementados em território nacional, entende-se que os estudos jurídicos ocuparam lugar de destaque, juntamente com Medicina e Engenharia. Nesse sentido, Guimarães (2004) lembra que a universidade no Brasil foi destinada, inicialmente, no século XIX, à formação de profissionais genericamente chamados de técnicos: médicos, advogados, engenheiros.

Em relação aos profissionais da área do Direito, Guimarães (2004) cita que, além de ter domínios sobre os conhecimentos específicos de sua área, deviam ter conhecimentos sobre a Língua Portuguesa culta e saber usá-la adequadamente em seu contexto profissional. Um contexto que denota muito poder, em que alguém investido na autoridade do juiz é apresentado à sociedade investido de autoridade pública com o dever de fazer com que os cidadãos cumpram a vontade do Estado, exercendo a atividade jurisdicional, julgando, em regra, os conflitos de interesse submetidos à sua apreciação. Em seu atuar, somente estão aptos a dialogar em pé de igualdade com este o advogado e o promotor de justiça. O que aproxima essas três categorias profissionais, estabelecendo um vínculo comum entre eles, é o fato de que ambos são bacharéis em Direito.

Com as palavras supracitadas ressoando na historicidade aqui analisada, discursivizando-as com as palavras de Orlandi (2005), para quem, na relação entre o poder e o vento, as palavras que o poder sopra são as que têm mais força, refletiu-se sobre o imaginário que circula na área do Direito, em que emergem sentidos que apontam para a compreensão de que o Direito é por excelência a ciência da palavra, do *correto* e *adequado* uso da linguagem (SILVA SOBRINHO, 2011), pois é nela que reside a principal ferramenta de trabalho do Bacharel (DINIZ, 2002) e nela se concretizam as leis, as petições, as sentenças ou as mais ínfimas cláusulas de um contrato (SYTIA, 2002).

Com base neste imaginário, emerge o entendimento de que para o advogado, “tudo é linguagem, e este é o único instrumento de que ele dispõe para tentar convencer, refutar, atacar ou defender-se.” (MORENO; MARTINS, 2006, p. 10). Porém, por meio da análise dos documentos que fazem parte do *córpus* desta pesquisa, emergiram compreensões de que, apesar da grande importância que se dá para os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa pelo Bacharel em Direito, há pouco

espaço para o ensino da língua nos currículos dos cursos de Direito das universidades federais do Sul do país.

Apesar do pouco espaço destinado para o ensino da Língua Portuguesa nos currículos dos cursos de Direito analisados, chama atenção o fato de que em todos os cursos pesquisados, os saberes sobre a língua estão presentes, o que produz efeitos de sentido que remetem a importância dada ao ensino sobre os saberes da língua e a relevância que este possui nos currículos dos cursos de Direito.

Contudo, de acordo com os recortes discursivos selecionados e que deram origem ao Quadro do RD 1, esses componentes diferem em números de disciplinas ofertadas de uma universidade para a outra. Assim, variam de um componente (UFSC e IFPR), para dois (UFRGS), três (UFPR) e quatro (UFSM).

Diante de tal fato, mesmo sendo ofertados por todas as universidades pesquisadas, emerge o entendimento de que os componentes curriculares destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, além de terem uma carga horária reduzida (de 30 horas em média), são ofertados como componentes complementares, optativos ou eletivos (quando o acadêmico opta, dentre outras disciplinas, qual estudará). Não fazem parte do núcleo de disciplinas obrigatórias; por isso, são ofertadas em horários extracurriculares, salvo o componente de Língua Portuguesa, que é ofertado pelo IFPR – disciplina obrigatória, oferecida no primeiro semestre do curso.

Na historicidade dos cursos superiores no Brasil, compreende-se que há marcas sócio-históricas que apontam para uma relação muito próxima entre os cursos de Direito com o estudo da Língua Portuguesa. Este traz os saberes voltados à tradição gramatical, em que a “língua de madeira” representou, na língua, a maneira política de denegar a própria política, servindo como um espaço do artifício da dupla linguagem, a linguagem dotada de senha (PÊCHEUX, 2004), soprada pelo poder (ORLANDI, 2005). Ao proclamar a transparência da lei, funciona de modo ambíguo, mostrando-se como uma língua fóbica, construída para ditar as regras às massas e, ao mesmo tempo, “se proteger ao falar das massas.” (PÊCHEUX, 2004, p. 24).

Assim, a partir das metáforas de Gadet e Pêcheux (2004), faz-se uma reflexão quanto à política de Estado representada na/pela língua, sentindo-se também nas ementas dos cursos de Direito analisadas, em que sobressai a preocupação com o bem falar e o bem escrever, com tendência instrumental, persuasiva.

A partir das análises dos *córpus* emergem efeitos de sentido que apontam para um imaginário que leva a compreensão de que é necessário saber usar a língua para obter vantagens, por meio do convencimento, pela arte da retórica que ainda se apresenta de modo marcante. Neste imaginário que se produz, surgem efeitos de sentido que dão a entender que a universidade oferece os conhecimentos para quem quer, quem estiver disposto a estudar a "língua de madeira", ainda que essas aulas se deem em horário alternativos.

Consoante Gadet e Pêcheux (2004), ao capitalismo atribui-se a língua de vento, definida como uma língua cuja dominação se organiza de maneira mais sutil, valendo-se de estratégias publicitárias da linguagem comercial e da política. Essa língua "permite à classe no poder exercer sua maestria, sem mestre aparente" e ser a "língua de ferro" do imperialismo, transformada / tornada "tão ligeira quanto o vento" (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24).

Neste processo de separação que permite distinguir sujeitos entre os bons e os maus entendedores (PÊCHEUX, 2010), "a língua de madeira do Direito e da política se enrosca com a língua de vento da propaganda e da publicidade." (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 23). A língua de vento, imbricada na língua de Estado, associando-a à política, quando dizer equivale a fazer, refere-se à questão de saber quem estaria no direito de produzir enunciados. Quando gestos e declarações substituem práticas, tem-se o funcionamento da propaganda substituindo a prática política.

Com vistas no contexto social, assim como na literatura do Direito, compreende-se que emerge um discurso de que o bacharel, para conquistar espaço no mercado de trabalho e ser reconhecido profissionalmente como um bom profissional, além de dominar os conhecimentos específicos de sua área, também precisará ter domínio da língua culta, da língua que obedece normas gramaticais, da língua completa.

Com base neste imaginário, emergem efeitos de sentido que indicam que o Bacharel em Direito deverá ter domínio sobre as técnicas argumentativas que permitem dominar o discurso. Discurso este fundado na retórica, na arte do bem falar para convencer, persuadir.

Por meio desta perspectiva, produzem-se efeitos de sentido de que ele deve utilizar a língua para que possa falar de "forma ideal" (SILVA, 2001; SYTIA, 2002). Entretanto, tal discurso acentua o imaginário de que, se esse profissional não possui o conhecimento adequado de sua própria língua, perde valor, ficando prejudicado na

carreira, uma vez que terá dificuldades para se comunicar, para interpretar leis, para elaborar peças processuais, sustações orais e, até mesmo, para elaborar ou interpretar contratos com sentido e clareza.

Assim, ao analisar o imaginário de língua que emerge a partir do discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito, emergem sentidos de que sob o rótulo de Língua de Estado, Língua Oficial, Língua Padrão, o imaginário de língua do Direito segue fundado na norma culta, relacionado à gramática normativa e avança para uma relação de língua praticada por um seleto grupo, porém estudada por apenas parte destes estudantes. Diante desta situação, a outra parte dos bacharéis precisa buscar no trabalho prático e no contato com o meio seu assujeitamento aos conhecimentos sobre a língua, pois o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito não supõe unidade e homogeneidade, apesar de ser baseado numa estratificação que representa os interesses da categoria,

Pensando no atual contexto do ensino de Língua Portuguesa nos Cursos de Direito, pelas análises fundadas no dispositivo analítico aqui desenvolvido, emergiram materialidades que produzem efeitos de sentido de que não há uma unidade funcionando na discursividade do *corpus* analisado. Há uma mescla de propostas de conteúdos que coexistem em simetria e dissimetria e que variam de uma universidade para a outra. Não são autoexcludentes, haja vista que há um compartilhamento de concepções distintas que se complementam e dialogam no desenvolvimento dos saberes mobilizados, ora objetivando recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com êxito profissional com a finalidade de fornecer ao bacharel conhecimentos da linguagem do ponto de vista pragmático ou fornecer-lhe lastro linguístico geral que o auxilie em seu desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, para munir-lhe das ferramentas linguísticas necessárias para seu sucesso profissional.

Tendo em conta que, para a AD, a linguagem é mediação necessária entre o sujeito e a realidade social, nas sequências analisadas ao longo do trabalho, compreendeu-se que começa a emergir uma nova perspectiva para o Direito, mostrando que ter o domínio do conhecimento jurídico, posto na legislação ou na doutrina, por si só não é o suficiente para quem pretende se destacar na área. Além de possuir tal domínio, o Bacharel em Direito precisa ser capaz de significar e significar-se por meio do discurso, utilizando-se de argumentos concisos e

significativos para que os sentidos de seu dizer não escapem à compreensão do ouvinte e lhe seja possível a eficácia da comunicação.

É pela porosidade da língua que emergem entradas, deslizes, frutos de processos de significação ideologicamente construídos. Nesse sentido, o mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos envolvidos no processo de formação, assim como do objeto de discurso em uma conjuntura histórica, dando visibilidade a uma língua imaginária, que não é estanque, mas que possui sistematizações e coerções das regularidades dominantes. Compreende-se, por essas marcas, as configurações do Estado moderno, quer democrático, quer autoritário. É por ele que se dão as políticas linguísticas, alicerçadas na instituição (ato de instituir) e na institucionalização (ato de institucionalizar), a língua que se torna a língua nacional e a língua de Estado ou a língua oficial.

Nesse sentido, conforme Orlandi (2007, p. 8), a respeito de política linguística/política de línguas, “não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”, porque “uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte da relação entre sujeitos na sua vida social e histórica.” Diante disso, emerge a ideia de controle, de limite, de zona fronteiriça que nomeações e designações já existentes concretizam, pois sustentam a disciplinarização.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da memória**. 3. ed. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 11-21.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: **Informação e documentação**: artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 5 p.

_____. NBR 14724: **Informação e documentação**: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.

AUROUX, Sylvain. **A questão da origem das línguas, seguido da historicidade das ciências**. Campinas, SP: RG, 2008.

_____. Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 11-80.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2010. p. 253-276.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRAIDA, Celso Reni. **Filosofa da linguagem**. Florianópolis: Filosofia/EAD/Ufsc, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

BUZEN, Clecio. A fabricação da disciplina curricular Português*.* **Revista Diálogo Educacional***,* Curitiba, v. 11, 2011.

CAMARGO, Márcio José Pereira de. **Ensino de português em cursos superiores**: razões e concepções. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a Filosofia**: os Mestres do Pensamento. São Paulo: Atual, 2002.

COSTA, Ricardo da. A Retórica na Antiguidade e na Idade Média. **Revista Trans/form/ação**, São Paulo: Universidade Estatual Paulista, Edição Especial, 2019.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Evolução dos Estudos Linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de Si e Identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da USP, 2013. p. 75.

FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____. A verdade e as formas jurídicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

_____ . **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ . **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010 / 2012.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7. ed.  Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello.  2. ed. Campinas: Ed. RG, 2010.

GIACHINI, Liana Cristina; ORTH, Priscila Steffens; LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. Noção de Língua: (Res)Significações de Saussure a Pêcheux. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2016

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

_____. **Designação e Espaço de Enunciação: um Encontro Político no Cotidiano**. Letras. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, v. 26, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/648/showToc>. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Enunciação e Política de Línguas no Brasil**. Letras. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/648/showToc>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & Discurso**: (Des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações. **Alfa**, São Paulo, p. 13-21, 1995. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a03.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.

HARADA, Eduardo. 30 falácias mais comum utilizadas em debates e discussões. Ah, Eu duvido. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://maringapost.com.br/ahduvido/30-falacias-mais-comum-utilizadas-em-debates-e-discussoes/> Acesso em 22 de jul. de 2019.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

KOZICKI, Katya. **Semiologia Jurídica**: da Semiologia Política à Semiologia do Desejo. 2011. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/19955/Semiologia_juridica.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

KOCH, I. G. V.; TRABAGLIA, L. C. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Marisa. **Folha**: do manual ao jornal ou do jornalístico ao pedagógico. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Língua e Direito**: uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

_____. A noção de língua para a análise do discurso. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/3656/_1>. Acesso em: 31 maio 2018.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**. Os comunistas no imaginário dos jornais. (1922- 1989). Rio de Janeiro: Revan, 1998. p. 23-58.

_____. Linguagem e história (ou discutindo a linguística e chegando à análise crítica do discurso). **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 12, p. 13-23, 1997.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Michaelis. **Dicionário online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/adequado/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

MORENO, Cláudio; MARTINS, Túlio. **Português para convencer**: comunicação e persuasão em Direito. São Paulo: Ática, 2006. p. 10.

NÖTH, Winfried. **A Semiótica no Século XX**. São Paulo. Anna Blume, 1996.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo inundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____ . **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 23-35.

_____. **Institucionalização dos Estudos da Linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. O sujeito Discursivo Contemporâneo. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (Org.). **Análise de discurso no Brasil**: mapeando conceitos. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni. P.; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **"Segmentar ou recortar?"** Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, E. P.; 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.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: SP, Pontes, 1983.

_____. **Semântica e discurso**: Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Traduzido por José Horta Nunes. Cadernos de Estudos Linguísticos. n. 19. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990 [1982].

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso e Texto**. Formulação e Circulação dos Sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2010a.
_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da memória**. 3. ed. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b. p. 49-57.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Fabiane Aparecida. **Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa**: um olhar discursivo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PETRI, Verli. **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 Ciro Martins. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Org.). **Análise de discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013. p. 39-48.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 37.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. **Argumentação Jurídica**: técnicas de persuasão e lógica informal. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SALGADO, Maria do Livramento Rodrigues Soares Gottlob Frege. **Contribuições para a filosofia analítica e o desenvolvimento de uma linguagem formal**. 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/gottlob-frege-contribuicoes-para-a-filosofia-analitica-e-o-desenvolvimento-de-uma-linguagem-formal/111649/#ixzz3eGpQV6SW>. Acesso em: 25 set. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini et al. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHENEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão e Letras**, v. 9, n. 11, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: 8 jul. 2018.

SCHONS, Carme Regina; DAGNEZE, Cinara Sabadin. Trapaceando a língua no governo Médici: um estudo sobre o imaginário de língua pelo jornal O Pasquim. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 1, p. 37-57, jan./abr. 2011.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes; FABRIS, Sérgio Antônio (Ed.). **O Direito e suas Instâncias Jurídicas**. Porto Alegre, 2002.

SIQUEIRA, Vinicius. Formação Discursiva e Interdiscurso – Michel Pêcheux. **Colunas Tortas**. Disponível em: <http://colunastortas.com.br/formacao-discursiva-e-interdiscurso-michel-pecheux/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **“A língua é o que nos une”**: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SILVA SOBRINHO, José Simão. Museu da língua portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

STÜBE, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na Programa de Pós-graduação em Letras. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

VENTURI, Eliseu Raphael. **A historicidade dos direitos humanos contemporâneos**. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/08/04/historicidade-dos-direitos-humanos-contemporaneos/>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo, RS: Ed. da UPF, 2009.

VOGT, Carlos. Semiótica e Semiologia. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP, 2017. p. 115-157.

WARAT, Luis Alberto. **O Direito e sua Linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Fabris, 1995.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 170.

ZANDWAIS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **História das Ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2012. p. 175-191.